



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GLAISE DE NAZARÉ RAMOS BASTOS RODRIGUES

**FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS DE PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA:
PROCESSOS PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS PARA O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS DISCENTES**



**Belém-Pa
2023**

GLAISE DE NAZARÉ RAMOS BASTOS RODRIGUES

**FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA:**

**PROCESSOS PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS PARA O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS DISCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito avaliativo parcial para obtenção do título de mestre em educação. Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

**BELÉM-PA
2023**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA

Rodrigues, Glaise de Nazaré Ramos Bastos

Formação em artes cênicas de pessoas com deficiência: Processos pedagógicos inclusivos para o desenvolvimento integral dos discentes /Glaise de Nazaré Ramos Bastos Rodrigues; Orientadora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Belém, 2023.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação. - Belém, 2023.

1.Educação inclusiva.2.Artes cênicas-Estudo e ensino. 3.Educação integral.4.Pessoas com deficiência. I. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de (orient.). II. Título.

CDD 23 ed. 707

GLAISE DE NAZARÉ RAMOS BASTOS RODRIGUES

**FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA:
PROCESSOS PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS PARA O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS DISCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito avaliativo parcial para obtenção do título de mestre em educação. Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Data da defesa: ____/____/____

Banca Examiadora

_____ - Orientadora
Profa. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Dra. em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e UNAM-UAM – México
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinadora Interna
Profa. Tânia Regina Lobato dos Santos
Dra. em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinadora Externa
Profa. Valdelúcia Alves da Costa
Dra. em História e Filosofia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal Fluminense

A todas as pessoas com deficiência e seus familiares que a cada dia resistem e lutam por garantia de direitos e a todos os militantes dessa causa.

AGRADECIMENTOS

A meu Deus por todo cuidado e proteção ao longo da minha vida e por saber que Ele me guiou e sustentou nessa jornada “até aqui me ajudou o Senhor”.

À minha família pelas orações para que eu conseguisse superar os obstáculos dessa jornada, em especial ao meu esposo Manuel Eleutério Rodrigues e ao meu filho Joás Bastos Rodrigues.

À minha orientadora Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveria que com sua amorosidade mostrava os caminhos da escrita acadêmica.

Às professoras Valdelúcia Alves da Costa e Tânia Regina Lobato dos Santos que na ocasião da qualificação apresentaram riquíssimas contribuições ao meu trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) que lutam a cada dia na defesa do ensino público de qualidade.

Ao servidor Jorginho, secretário do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará, por toda atenção as minhas solicitações.

Aos meus colegas da turma 17 do Mestrado em Educação da UEPA pela partilha de conhecimento e afeto nos momentos das aulas remotas, em especial a Jéssica e ao João .

Aos professores e alunos que aceitaram participar da pesquisa e dividiram suas experiências docentes e discentes.

Aos meus colegas de trabalho professores e técnicos por todo apoio e compreensão na minha ausência para os estudos.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE, 2011, p.17).

RESUMO

O processo formativo é inerente a todos os sujeitos e a cada fase da vida novos aprendizados são necessários dentre eles o aprendizado de uma profissão, nesse sentido, esta pesquisa intitulada “Formação em Artes Cênicas de Pessoas com Deficiência: processos pedagógicos inclusivos para o desenvolvimento integral dos discentes”, tinha como questionamento central investigar: os processos de ensino aprendizagens em dança e teatro realizados na Escola de Artes Cênicas proporcionam a inclusão de pessoas com deficiência e contribuem para a formação integral do sujeito? Diante das questões propostas os objetivos da pesquisa são: objetivo geral de analisar como os processos de ensino aprendizagens em dança e teatro realizados na Escola de Artes Cênicas proporcionam a inclusão de pessoas com deficiência, e, também, contribuem para a formação integral dos seres humanos tendo como objetivos específicos: 1) Descrever como a Escola de Artes Cênicas desenvolve o ensino da dança e do teatro e como este ensino é adaptado para os discentes com deficiência; 2) Identificar quais os agenciamentos, numa perspectiva deleuze-guattariana, são estabelecidos no processo formativo; 3) Analisar se os agenciamentos podem ser definidos como agenciamentos pedagógicos, fazendo assim uma desterritorialização do pensamento de Deleuze e Guattari para educação; 4) Verificar como os campos de conhecimento em formação de professores, educação especial e artes se relacionam e promovem uma formação integral dos sujeitos. O método da pesquisa apresenta pistas de uma abordagem epistemológica ancorada nas concepções pós-estruturalista de Deleuze e Guattari, visto que para esses autores os problemas existentes são compreendidos como possibilidades para a criação de conceitos, pois mais importante do que dizer “o que é” uma coisa tentando definir sua essência, seria indagar as circunstâncias que as atravessam, utilizando-se de questionamentos acerca dos acontecimentos e buscando possibilidades de transformações. A pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa utilizando-se da metodologia do estudo de caso. Como procedimentos da pesquisa foram realizados estudos bibliográficos acerca: a) da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e referente a formação de professores para educação inclusiva e autores como Oliveira (2016), Pletsch (2009), Morin (1996, 2000, 2015), Dutra e Santos (2015), Dourado (2015), foram acionados para subsidiar a escrita; b) da educação integral e como ela contribui para a formação do sujeito, fundamentaram a discussão os seguintes autores Araújo (2015), Cardoso e Oliveira (2020), Carbello (2014), Cavaliere (2007), Freire (1987, 1996, 2011, 2013, 2015) e Guará (2006); c) sobre o ensino da dança e do teatro como promotores do desenvolvimento integral dos sujeitos, os autores que contribuíram foram: Canda (2000), Gaió e Penachione (2021), Japiassu (1992), Marques (1999,2010). Assim, destacam-se esses autores dentre muitos outros que foram acionados. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e os dados coletados foram agrupados em categorias de análises temáticas. Concernentes aos critérios éticos a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da UEPA e todos os entrevistados assinaram Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Como resultado constando-se que para os três discentes entrevistados a escola ainda não pode ser considerada inclusiva pois não possui uma política de inclusão voltada para os discentes com deficiência de maneira que busque a acessibilidade tanto do aspecto estrutural quanto procedimentares e atitudinais, duas professoras coadunam com as interpretações apresentadas pelos discentes, para elas a escola não pode ser considerada inclusiva,

pois, mesmo que já tenha realizado algumas ações ainda há muitas mudanças a serem implementadas para que de fato seja considerada uma escola inclusiva. No entanto, para quatro dos seis professores entrevistados a escola pode ser considerada inclusiva pois está aberta para receber e trabalhar com a diversidade, contudo, os mesmos reconhecem que em relação a acessibilidade ainda precisa haver melhorias. Com referência a educação integral, todos os entrevistados, discentes e docentes, consideram que o ensino realizado na escola de Artes Cênicas não se limita apenas a transmissão de conteúdos, mas proporciona uma formação que considera aspectos biopsicossociais. Nas considerações finais são apresentadas reflexões acerca das falas apresentadas pelos entrevistados concernente aos processos de ensino aprendizagem realizados na escola de Artes Cênicas.

PALAVRAS CHAVE: Educação Inclusiva; Educação Integral; Formação em Artes Cênicas; Pessoas com Deficiência.

ABSTRACT

The educational process is inherent in all subjects and new learning is necessary at every stage of life, including learning a profession. In this sense, this research entitled "Training in Performing Arts of People with Disabilities: inclusive pedagogical processes for the integral development of students" had as its central question to investigate: do the teaching-learning processes in dance and theater carried out at the School of Performing Arts provide inclusion of people with disabilities and contribute to the integral education of the subject? Considering the proposed questions, the research objectives are: general objective to analyze how the teaching-learning processes in dance and theater conducted at the School of Performing Arts provide inclusion of people with disabilities and also contribute to the integral education of people with as specific objectives: 1) Describe how the School of Performing Arts develops dance and theater instruction and how this instruction is adapted for students with disabilities; 2) Identify what negotiations are established in the educational process from a Deleuze-Guattarian perspective; 3) Analyze whether the negotiations can be defined as pedagogical negotiations, thus making a deterritorialization of Deleuze and Guattari's thinking for education; 4) Review how the knowledge domains of teacher education, special education, and the arts are interrelated and promote an integral education of the subjects. The research method indicates an epistemological approach anchored in the poststructuralist concepts of Deleuze and Guattari, because for these authors the existing problems are understood as possibilities for the creation of concepts, because more important than saying "what" a thing is and trying to define its essence, would be to investigate the circumstances that cross it, asking questions about the events and looking for possibilities of transformations. The research is designed as qualitative research with case study methodology. Bibliographic studies were conducted as research procedures on: (a) special education from the perspective of inclusive education and in relation to teacher training for inclusive education and authors such as Oliveira (2016), Pletsch (2009), Morin (1996, 2000, 2015), Dutra and Santos (2015), Dourado (2015), were used to support the writing; b) integral education and how it contributes to the formation of the individual, the following authors Araújo (2015), Cardoso and Oliveira (2020), Carbello (2014), Cavaliere (2007), Freire (1987, 1996, 2011, 2013, 2015) and Guar (2006) were the basis for discussion; c) about the teaching of dance and theater as promoters of the integral development of the individual, the authors who contributed were: Canda (2000), Gaio and Penachione (2021), Japiassu (1992), Marques (1999, 2010). This sets these authors apart from many others that have been triggered. Semi-structured interviews were conducted for data collection, and the collected data were grouped into categories for thematic analysis. Regarding ethical criteria, the study was approved by the UEPA Ethics Committee and all interviewees signed an informed consent form. As a result, for the three students interviewed, the school cannot yet be considered inclusive because it does not have an inclusion policy that targets students with disabilities and seeks accessibility both structurally, procedurally, and attitudinally. Two teachers agree with the interpretations presented by the students, for them the school cannot be considered inclusive because even if it has already implemented some measures, many changes still need to be made in order for it to be truly considered an inclusive

school. However, for four of the six teachers interviewed, the school can be considered inclusive because it is open to welcoming and working with diversity, though they acknowledge that improvements need to be made in terms of accessibility. In terms of holistic education, all interviewees, students and teachers, believe that teaching at the School of Performing Arts is not limited to content delivery, but provides an education that takes into account biopsychosocial aspects. In the concluding reflections, reflections on the interviewees' statements about the teaching-learning processes at the School of Performing Arts are presented.

KEYWORDS: Inclusive Education; Integral Education; Training in Performing Arts; People with Disabilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 - Levantamento dos trabalhos científicos stricto sensu defendidos no Brasil selecionados a partir dos descritores	25
Figura 1 - Ciclo de Políticas Públicas	64
Figura 2 - Esquema de representação das subdivisões da Política Pública	65
Figura 3 - Imagem do Livro “The Play Way: na essay in educational method”	76
Quadro 2 - Demonstrativo da Formação dos docentes entrevistado	81

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCD – Pessoa com Deficiência

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação

PPGARTES – Programa de Pós-graduação em Artes

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: a inteireza dos seres humanos	16
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	16
1.2 O PROBLEMA E AS QUESTÕES ORIENTADORAS DO ESTUDO	20
1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO	22
1.3.1 Objetivo Geral.....	22
1.3.2 Objetivos Específicos	22
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	23
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	25
2.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO	25
2.2 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM	34
2.3 LÓCUS DA PESQUISA.....	38
2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	38
2.5 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	39
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ...	43
3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	47
4 POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS	53
4.1 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS	56
4.2 INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL	60
5 DANÇA E TEATRO: ARTES CÊNICAS PROMOTORAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	68
5.1 O QUE O ENSINO DA DANÇA PROPÕE?	72
5.2 O TEATRO E A EDUCAÇÃO: INTERSECÇÕES	75
6 ENUNCIÇÕES DOCENTES REFERENTES AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA/COM DISCENTES COM DEFICIÊNCIA REALIZADOS EM UMA ESCOLA DE ARTES CÊNICAS	80
6.1 ENUNCIÇÕES DOCENTES	80
6.1.1 Trajetória de si: formação e interesse pela docência	81
6.1.2 Diversidade e especificidade: sentimentos e desafios para a docência com/para discentes com deficiência	92
6.1.3 Processos de ensino-aprendizagem com discentes com deficiência ..	102
6.1.3.1 Reflexões acerca dos processos de ensino aprendizagem para/com discentes com deficiência	125
6.1.4 Sala de aula: <i>lócus</i> de agenciamentos pedagógicos	127
6.1.5 O caráter formador do ensino em artes cênicas e o desenvolvimento integral dos sujeitos	137
6.1.6 Perspectivas e expectativas: a inclusão na Escola de Artes Cênicas..	146
7. ENUNCIÇÕES DISCENTES REFERENTES AO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DE ARTES CÊNICAS	158
7.1 NARRATIVAS PESSOAIS: RELAÇÕES FAMILIARES E SOCIOEDUCACIONAIS	

.....	158
7.2 PERCEPÇÕES DISCENTES ACERCA DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS	167
7.3 FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL OU UNICAMENTE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL?	176
7.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DE ARTES CÊNICAS: O QUE DIZEM OS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA?	179
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICES	202

1 INTRODUÇÃO: A INTEIREZA DOS SERES HUMANOS

É preciso ousar para dizer, cientificamente [...], que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (FREIRE, 1997, p.8).

A sociedade por muito tempo em decorrência de paradigmas sociais e científicos fez a separação dos seres humanos entre corpo e mente, razão e emoção, fragmentando-o e atribuindo maior relevância ao aspecto racional em detrimento dos aspectos relacionados às emoções. Contudo, na atual conjuntura social têm ocorrido mudanças na forma de se conceber os sujeitos e muitos teóricos defendem que os seres humanos são complexos, compreendendo que razão e emoção estão sempre conectadas constituindo os seres humanos por inteiro.

É nesse sentido que Freire (1997) nos diz que é preciso ousar para dizer cientificamente que nossas ações acontecem interligando o cognitivo e o emocional, é preciso ousar para não mais fazer essa separação e entender que as emoções, medos, desejos, as inseguranças também nos levam ao conhecimento, sobretudo ao conhecimento de nós mesmos. Freire (2015) nos diz ainda que somos uma inteireza nos permitindo ter consciência de que a nossa presença no mundo, com o mundo e com os outros possibilita o conhecimento de nós mesmos como fazedores de história.

Assim, se faz necessário que nós, os seres humanos, nos percebamos na completude superando a visão fragmentada dos sujeitos e isso é possível por meio de processos educativos que busquem promover o aprendizado dos sujeitos numa perspectiva de educação que respeite os aspectos biopsicossocial que constituem os seres humanos.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

No ano de 2016 fui nomeada para assumir o cargo de pedagoga em uma instituição pública voltada para o ensino das artes cênicas. Ao tomar posse procurei conhecer os trabalhos desenvolvidos na escola e constatei que a escola formava artistas nas áreas de conhecimento do teatro, da dança, do figurino cênico, da

cenografia, da produção cênica, além de formar o licenciado para o exercício da docência em artes na educação básica.

Os meus primeiros meses de trabalho foram de muito estudo e observação acerca da dinâmica e funcionamento da escola. Nesse interim, ao estudar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) percebi que eles continham uma seção voltada para a política de inclusão em que eram apontadas estratégias institucionais para promover a inclusão educacional de pessoas com deficiência, tais como: a oferta de formação continuada para os docentes, oferta de material didático apropriado, adequação do edifício destinado ao uso coletivo, de modo que se tornassem acessíveis às pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida, adaptação das atividades e dos conteúdos curriculares e a articulação com setor de acessibilidade da instituição para orientação e viabilização dos trabalhos.

Ainda no meu processo de ambientação e compreensão da dinâmica da instituição tomei conhecimento de que havia na escola alunos com deficiências (PCD's), e busquei informações sobre eles e em relação aos trabalhos que eram desenvolvidos para/com eles. Contudo, naquela ocasião, nas poucas conversas que estabeleci com discentes e docentes, percebi nos relatos que havia a necessidade da escola se adequar para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem para/com pessoas com deficiências, pois o que estava apontado nos PPC's dos cursos não estava implementado.

Diante dessa percepção, suscitou-me o interesse em desenvolver estudos acerca das discussões teóricas e metodológicas contemporâneas voltadas para a Educação Especial a fim de que eu possa colaborar com os processos de ensino aprendizagem que são desenvolvidos na escola, uma vez que meu local de trabalho é na coordenação pedagógica, setor frequentemente procurado em busca de orientações e ainda contribuir com o arcabouço de produções acadêmicas que discutem a inclusão.

E ainda, considerando que foi aprovada a lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, o que tem contribuído para uma maior procura por pessoas com deficiência que desejam ingressar na escola e realizar uma formação acadêmica nas áreas das artes cênicas. Vejamos o texto da lei:

Art. 1º Os arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2016, p.1)

Contudo, tal fato tem causado inquietude entre os docentes, considerando que o exercício da docência para/com discentes com deficiências, demanda metodologias de ensino diferenciadas, adaptações das atividades realizadas em sala de aula, uma vez que o espaço da sala de aula é plural com diferentes sujeitos que requerem abordagens pedagógicas diferenciadas de maneira que o processo de ensino aprendizagem seja efetivo para todos, nesse sentido, exige-se a utilização de diferentes metodologias de ensino de maneira a atender a todos os educandos de forma democrática, pois como afirmam Gallo e Vincent (2017, p. 1331):

uma educação democrática deve estar aberta para todos, sem exceção, de modo que a escola deve ser o lugar da manifestação das diferenças, mas tratadas todas de modo igualitário. Diferenças sociais, de gênero, de cor, de cultura, de níveis e condições de aprendizagem devem conviver, num ato solidário de construção de uma cultura democrática comum.

Percebo nas palavras dos autores supracitados que há um desafio lançado aos professores, sendo necessário implementar processos pedagógicos que atendam a todos os sujeitos, sobretudo, as demandas específicas dos discentes com deficiência. Considerando que ao longo do decurso histórico esses discentes foram excluídos ou invisibilizados no espaço educacional, mas, por meio das lutas sociais têm se

alcançado conquistas e influenciado mudanças no âmbito educacional, de maneira que esses discentes sejam efetivamente incluídos no processo educativo, visto que a educação como preconizado pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, é direito de todos e sem exceção, tornando-se, portanto, “[...] compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASIL, 2009, p. 25), pois por meio da educação os sujeitos tomam conhecimento de seus direitos e lutam para a efetivá-los e assim podem exercer plena cidadania.

No atual contexto histórico existem políticas educacionais que visam a implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa realidade foi amplamente debatida por meio de conferências em diversos âmbitos (internacionais, estaduais e municipais), dentre essas conferências cita-se a realizada na cidade de Salamanca na Espanha no ano de 1994, que deu origem a Declaração de Salamanca de 1994 a qual preconiza que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional e ressalta que as escolas inclusivas devem:

reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (BRASIL, 1994, p. 05).

Portanto, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva deve focar seu processo de ensino aprendizagem na necessidade do discente e para tanto, demandará mudanças estruturais, procedimentares e atitudinais no interior das escolas com vistas a se tornarem inclusivas. A esse respeito, Oliveira (2016, p. 153) nos diz que “as escolas precisam realizar mudanças estruturais, nas ações pedagógicas e na formação de professores”, mudanças que demandam adaptações físicas às necessidades específicas dos educandos, “um currículo flexível, práticas com novas propostas pedagógicas e formação continuada de professores para a inclusão escolar”.

Nessa perspectiva, o educando deixa de ser o responsável pelo seu sucesso ou fracasso no processo educacional, ele não precisará mais se “encaixar” a padrões homogêneos de metodologias de ensino, pois a escola terá a responsabilidade de atender as singularidades presentes no espaço escolar e tecer estratégias de maneira

a promover a acessibilidade, eliminando todas e quaisquer barreiras que impedem o acesso e permanência dos discentes com deficiência no espaço escolar.

Destarte, acredito que o desenvolvimento de uma pesquisa acerca dos processos pedagógicos estabelecidos para a formação em artes cênicas de pessoas com deficiência se legitima, pois no processo formativo se estabelecem trocas de conhecimentos entre docentes e discentes proporcionando uma experiência metodológica peculiar que muito tem a nos evidenciar acerca de metodologias de ensino que poderão ser compartilhadas e contribuir com a prática docente de outros professores, assim como a pesquisa se configurará como produção teórica e empírica que poderão servir de referência para outros trabalhos.

1.2 O PROBLEMA E AS QUESTÕES ORIENTADORAS DO ESTUDO

Diante do exposto na subseção anterior, problematizamos: os processos de ensino aprendizagem em dança e teatro realizados na Escola de Artes Cênicas¹ proporcionam a inclusão de pessoas com deficiência e contribuem para a formação integral do sujeito? Com intuito de subsidiar a pesquisa, as questões orientadoras que conduziram a trajetória da investigação foram: Como a Escola de Artes Cênicas desenvolve o ensino da dança e do teatro, nesse desenvolvimento evidencia-se a proposição de uma educação integral dos sujeitos? Quais aspectos pedagógicos caracterizam-se como processo de ensino-aprendizagem inclusivos? Há agenciamentos numa perspectiva Deleuze-guattarriana no processo de ensino aprendizagem? Tais agenciamentos podem ser definidos como agenciamentos Pedagógicos?

O termo agenciamento apresentado nas questões orientadoras é um termo criado por Deleuze e Guattari que contém a ideia de conexão entre os estratos sociais; por meio do agenciamento há a produção da transformação da realidade, para Deleuze e Guattari (1995, p. 16) “um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões”, ou seja, a cada interação, contato e negociações, transformações acontecem que alteram a realidade antes estabelecida.

¹ Nome fictício atribuído a escola e será utilizado no transcorrer de todo o trabalho.

Cabe, ainda, elucidar que o termo agenciamento deriva do verbo agenciar que, segundo Souza (2012, p. 29), “é dispor-se radicalmente, tanto pelos meios utilizados quanto pelos conteúdos perseguidos, ao imprevisível do ato de criar pensamento [...] e desejo conspirador de subjetivações”. Por meio de agenciamentos as pessoas revelam seus desejos e buscam formas de atendê-los criando possibilidades de negociações nos contextos aos quais estão inseridos.

Ressaltamos que a expressão “agenciamento pedagógico”, presente nas questões orientadoras da pesquisa está sendo apresentada neste trabalho com intuito de descrever como as relações de sala de aula se estabeleceram no processo de ensino aprendizagem para/com pessoas com deficiência, pode parecer ousado atribuir o adjetivo pedagógico ligado ao termo agenciamento considerando que Deleuze e Guattari não escreveram diretamente sobre educação, mas suas ideias podem ser “desterritorializadas”, ou seguindo o entendimento de Gallo (2008) que defende que o pensamento de Deleuze e Guattari pode ser “deslocado” para a educação. Gallo (2008, p. 52) nos diz que:

Não tenho, pois, a pretensão de colocar na boca de Deleuze coisas que ele não disse, nem de colocar em seus textos coisas que ele não escreveu. O que pretendo desenvolver aqui é uma demonstração da fecundidade do pensamento de Deleuze para nos fazer pensar a educação, para nos permitir pensar, de novo, a educação. Não se trata, portanto, de apresentar ‘verdades deleuzeanas sobre problemas educacionais’[...]. Trata-se, ao contrário, de propor exercícios de pensamento, exercícios que, por sua vez, nos façam pensar ainda mais. Exercício de pensamento que implicam um devir, um processo, um movimento. Pensar a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos.

É seguindo essa compreensão que usaremos neste trabalho a categoria agenciamento e ensaiando a criação da categoria agenciamento pedagógico, buscando compreender como os agenciamentos se estabeleceram em sala de aula e como eles promoveram as negociações pedagógicas proporcionando movimentos de transformação, tanto pessoais quanto coletivas.

Assim, estaremos fazendo a desterritorialização do termo agenciamento cunhado por Deleuze e Guattari e reterritorializando-o no campo educacional, pois a “desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como a criação de uma nova terra por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 116).

Nesse sentido, estaremos desenvolvendo o termo agenciamento pedagógico por meio dos processos formativos realizados em sala de aula por docentes e

discentes analisando se as negociações que se estabeleceram apresentam caráter pedagógico, entendo que essas negociações não precisam se dar de forma explícita, verbalizada, pois como orienta Freire (1996, p. 50),

precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', interpretado, 'escrito' e 'reescrito'.

Nessa perspectiva, buscaremos responder as questões propostas tentando compreender as relações e seus afetos que se apresentaram no processo formativo em artes cênicas para/com pessoas com deficiência buscando mostrar os devires, as potencialidades presentes nos processos de ensino aprendizagem.

Assim, com vistas a responder as questões propostas neste projeto, os objetivos a seguir orientaram os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa.

1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO

1.3.1 Objetivo Geral:

Analisar como os processos de ensino aprendizagens em dança e teatro realizados na Escola de Artes Cênicas proporcionam a inclusão de pessoas com deficiência, e também, contribuem para a formação integral dos seres humanos.

1.3.2 Objetivos Específicos:

- Descrever como a Escola de Artes Cênicas desenvolve o ensino da dança e do teatro e como este ensino é adaptado para os discentes com deficiência;
- Identificar quais os agenciamentos, numa perspectiva deleuze-guattariana, são estabelecidos no processo formativo
- Analisar se os agenciamentos podem ser definidos como agenciamentos pedagógicos, fazendo assim uma desterritorialização do pensamento de Deleuze e Guattari para educação;
- Verificar como os campos de conhecimento em formação de professores, educação especial e artes se relacionam e promovem uma formação integral dos sujeitos.

Compreendemos formação integral dos sujeitos a educação que supere a fragmentação e compartimentalização dos conhecimentos e promovam experiências sociais, culturais, sensíveis e cognitivas, por meio das artes, música, teatro, dança, artes visuais, viabilizando a interação entre os saberes e um aprendizado biopsicossocial e cultural dos sujeitos.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está estruturada em 08 seções: A primeira seção é a introdução: “*a inteireza dos seres humanos*”, na qual são expressas as motivações e justificativa em realizar a pesquisa, o problema, as questões orientadoras do estudo e os objetivos geral e específicos.

Na segunda seção: “*a trajetória metodológica*”, são apresentados os aspectos teóricos e metodológicos da dissertação, tais como: os principais autores utilizados na pesquisa, o tipo de pesquisa e abordagem, o *lócus* da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e análise de dados, assim como os procedimentos éticos em relação à pesquisa.

A terceira seção: “*A educação especial na perspectiva da educação inclusiva*”, traz aspectos legais referentes a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e também discussões relativas à formação de professores tanto inicial como continuada com vistas ao atendimento das especificidades dos discentes com deficiência.

Na quarta seção: “*Por uma educação integral dos sujeitos*”, são apresentadas reflexões acerca da educação integral e o quanto ela pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e reflexivos da realidade social. Consta ainda, nessa seção, a diferenciação entre educação integral e educação de tempo integral e como elas se relacionam.

Na quinta seção: “*Dança e teatro: artes cênicas promotoras da educação integral*”, trata-se de discussões sobre a relevância da arte na formação humana demonstrando que ela sempre esteve presente no cotidiano dos sujeitos, por compreender sua relevância, estudiosos das áreas das artes e da educação reivindicaram a inserção das artes nos currículos escolares.

Na sexta seção: “*Enunciações docentes referentes ao processo de ensino e aprendizagem para/com discentes com deficiência realizados em uma Escola de Artes*

Cênicas”, apresentamos os relatos dos docentes participantes da pesquisa em que é possível perceber suas reflexões acerca do processo de ensino aprendizagem voltado para/com discentes com deficiência, tais falas são analisadas com suporte teórico de vários autores.

Na sétima seção: “Enunciações discentes referentes ao processo de ensino e aprendizagem em uma Escola de Artes Cênicas”, são apresentadas as narrativas dos discentes com deficiência sobre o processo de ensino aprendizagem na Escola de Artes Cênicas.

E por fim, a oitava seção consta as “considerações finais” em que são apresentados os principais resultados alcançados com a pesquisa apontando os pontos de convergências e divergências nas falas dos entrevistados. Também são tecidas reflexões acerca do processo formativo vivenciado no mestrado acadêmico em educação da UEPA.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Para a realização de uma pesquisa se faz necessário ter clareza de quais caminhos metodológicos serão trabalhados de maneira que o objeto de pesquisa possa ser elucidado ao longo do percurso investigativo. Para Minayo (1994, p.16) “metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, sendo que teoria e método caminham juntas, mesmo que a pesquisa social seja sempre tateante, contudo, “ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos” (MINAYO, 1994, p. 13). Nesse sentido, nesta seção é apresentada a trajetória metodológica que a pesquisa seguiu.

2.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do conhecimento, de acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 154) é compreendido como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Assim, ao fazer o levantamento do estado do conhecimento de determinada área, o pesquisador tem um panorama das produções e estas poderão ser usadas como fonte bibliográfica, mais ainda, o estado do conhecimento pode contribuir para que produções inéditas em determinado tema possam ser pensadas.

Em relação a esta pesquisa, foi realizado o levantamento das publicações das dissertações defendidas no programa de Pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), pesquisando os trabalhos defendidos em 14 turmas, ofertadas nos anos de 2005 a 2020, totalizando cerca de 325 produções, contudo, não foi constatado nenhum trabalho que abordasse o objeto proposto para esta dissertação.

Embora existam 24 publicações que discutam temas como educação inclusiva/educação especial para pessoas com deficiências, não há nenhum trabalho que trate da formação em artes cênicas para pessoas com deficiência e acerca dos processos pedagógicos imbricados no percurso formativo dessas pessoas. Nesse

sentido, acredita-se que o desenvolvimento desta pesquisa é relevante para que sejam produzidos conhecimentos acerca dessa temática no âmbito do programa.

Também foi realizada consulta no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para tanto foram utilizados descritores que pudessem auxiliar na busca. Ao se fazer a consulta com o descritor “formação em artes cênicas de pessoas com deficiências” o sistema não localizou nenhum trabalho, havendo portanto a necessidade de aplicar outros descritores, conforme expressos a seguir:

- **“Formação em artes cênicas” e “Pessoas com deficiências”**: o sistema localizou 362 trabalhos, mas eles não traziam a abordagem da formação por meio das artes cênicas (teatro e dança), os estudos discutiam a inserção das pessoas com deficiências no mercado, propostas para adaptação das escolas e currículos para o processo de ensino e aprendizagem.
- **“Artes cênicas” e “Educação especial”**: o sistema localizou 7.142 produções, um número expressivo, mas em uma análise panorâmica percebeu-se que a maioria fazia referência a educação especial, contudo, foi possível localizar alguns trabalhos cujas discussões se relacionam com o estudo proposto nesta pesquisa, dentre eles foram selecionados 3 dissertações, são elas: *“Era uma vez um amor especial: um delicado processo pedagógico de ensino de teatro para alunos com necessidades educacionais especiais”*, de Patrícia Mesquita Viana de Faria; *“Corpos diferenciados e o processo de criação da performance ‘Kahlo em mim eu e(m) Kahlo’”*, de Felipe Henrique Monteiro Oliveira e *“Para além de nossas diferenças: Teatro, poéticas e deficiência intelectual”*, de Patrícia Avila Ragazzon.
- **“Formação docente ” e “Pessoa Com Deficiência”**: considerando que esta pesquisa abordará o processo formativo de pessoas com deficiência concernente a formação profissional tanto no âmbito da formação do artista quanto na formação do docente para as linguagens de teatro e dança, na consulta foram utilizados os descritores “formação docente” e “Pessoa com Deficiência” o sistema localizou 18 trabalhos e, desses, 3 dissertações foram selecionadas, a saber: *“Inclusão no Ensino Superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência”*, de Luciana Soares; *“Do estranhamento do corpo: um estudo sobre identidade, corpo e deficiência na escola”*, de Carolina Maria

Costa Bernardo”; *“Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)viendo a atividade docente na Educação Superior”*, de Soraya Dayanna Guimarães Santos.

- **“Formação docente e inclusão”**: o sistema localizou 5 produções, sendo 1 tese e 4 dissertações, das quais selecionou-se o trabalho: *“Formação docente e inclusão: desafios à prática pedagógica com estudantes com deficiência nos cursos técnicos do Instituto Metrópole digital da Universidade Federal do RN”*, de Judithe da Costa Leite Albuquerque.
- **"Educação Integral" e "Pessoas Com Deficiência"**: tendo em conta que a pesquisa discutirá a formação integral dos sujeitos, consultou-se as produções referentes a educação integral, utilizando os descritores “educação integral” e “Pessoa Com Deficiência” e apenas o trabalho *“Educação Escolar da Pessoa com Deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral”*, da autora Michele de Mendonça Leite foi evidenciado.

Quadro 1: Levantamento dos trabalhos científicos stricto sensu defendidos no Brasil selecionados a partir dos descritores

Descritores	Título	Autor	Instituição	Ano	Programa
“Artes cênicas” e “Educação especial”	Era uma vez um amor especial: um delicado processo pedagógico de ensino de teatro para alunos com necessidades educacionais especiais	Patrícia Mesquita Viana de Faria	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2015	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas Mestrado/ Profissional em Ensino de Artes Cênicas
	Corpos diferenciados e o processo de criação da performance “Kahlo” em mim eu e(m) “Kahlo”	Felipe Henrique Monteiro Oliveira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2013	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/ Mestrado em Artes Cênicas
	Para além de nossas diferenças: Teatro, poéticas e deficiência intelectual	Patrícia Avila Ragazzon	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2018	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/ Mestrado em Artes Cênicas
“Formação docente “ e “Pessoa Com Deficiência”	Inclusão no Ensino Superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência	Luciana Soares	Universidade da Região de Joinville	2014	Programa de Mestrado em Educação/ Mestrado

	Do estranhamento do corpo: um estudo sobre identidade, corpo e deficiência na escola	Carolina Maria Costa Bernardo	Universidade Estadual do Ceará	2010	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação
	Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)viendo a atividade docente na Educação Superior	Soraya Dayanna Guimarães Santos	Universidade Federal de Alagoas	2011	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação
“Formação docente e inclusão”	Formação docente e inclusão: desafios à prática pedagógica com estudantes com deficiência nos cursos técnicos do Instituto Metrópole digital da Universidade Federal do RN	Judithe da Costa Leite Albuquerque	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN	2020	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional/ Mestrado Acadêmico em Educação Profissional
“Educação Integral” e “Pessoas Com Deficiência”	“Educação Escolar da Pessoa com Deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral	Michele de Mendonça Leite	Universidade Federal de Goiás	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, foram selecionadas 8 produções que poderão servir de aporte teórico durante o desenvolvimento desta pesquisa, a partir de leituras realizadas nos resumos e introduções dos trabalhos foram elaboradas breves apresentações acerca de cada pesquisa, expressas nos parágrafos seguintes.

No trabalho *“Era uma vez um amor especial: um delicado processo pedagógico de ensino de teatro para alunos com necessidades educacionais especiais”*, Patrícia Faria (2015), discute a importância do teatro no processo de ensino-aprendizagem de discentes com deficiência, matriculados na Educação de Jovens e Adultas de duas escolas especializadas localizadas na cidade do Rio de Janeiro.

Na introdução a autora faz o relato da experiência que teve ao realizar um trabalho lúdico no espaço de um hospital e em forma de poema a autora vai descrevendo os momentos, discorrendo acerca da realidade de um hospital. Mas, contrastando com o triste contexto, havia a esperança e o entusiasmo das crianças em participar das atividades propostas. A autora acredita que tal experiência tenha

colaborado para que atualmente ela exerça a docência para/com pessoas com deficiência.

Fundamentada em trabalhos de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire, a pesquisa ressalta a importância da arte para a formação humana. Para o desenvolvimento da pesquisa a autora partiu de três questionamentos: 1) “Como se dá a articulação entre os campos da Educação especial e do Teatro no processo de ensino para estudantes com múltiplas deficiências?”; 2) “Quais as possibilidades metodológicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem destes estudantes?”; 3) “Até que ponto há uma otimização do rendimento e desenvolvimento destes estudantes, no contexto escolar?”.

Os objetivos que direcionaram a pesquisa são: discutir a aplicabilidade da pedagogia teatral com alunos especiais; apresentar uma proposta metodológica realizada com estes alunos em questão, que gerou um processo de prática de montagem; analisar a contribuição do ensino de Teatro como um dispositivo de aprendizagem-desenvolvimento dos alunos especiais. Os dados da pesquisa foram coletados a partir das aulas de teatro que resultou na montagem do espetáculo “Era uma vez um amor especial”, o processo de construção do espetáculo foi analisado considerando o envolvimento dos alunos. A autora embasada em Freire e Vygotsky ressalta a importância de se respeitar e considerar o saber do outro e salienta que o ensino das artes cênicas pode potencializar o processo formativo e o desenvolvimento social dos discentes com deficiência de maneira surpreendente.

Na dissertação *“Corpos diferenciados e o processo de criação da performance “Kahlo” em mim eu e(m) “Kahlo”*, Felipe Oliveira (2013) traz uma abordagem acerca dos corpos diferenciados, aliás, o autor junto com sua orientadora criam esse termo por acreditarem que é mais adequado, pois o termo diferenciado traz a ideia de diferente, tendo em vista que o termo diferente, que deriva do latim, carrega a compreensão de algo que é diverso, mudado, modificado ou variado, sendo mais aceitável que o termo deficiente ou outros já usados ao longo da história. O autor faz críticas ao modelo de sociedade vigente que se sustenta no capitalismo que segrega e exclui os sujeitos, sobretudo, os que apresentam em seus corpos alguma diferença.

A dissertação possui um capítulo em que são apresentados os termos utilizados no decurso histórico para se referir às pessoas com deficiência. Considerando a relevância das artes na vida dos seres humanos, o autor recorre às

obras de Frida Kahlo, como inspiração para seu processo criativo, mas também, por reconhecer nessa artista a potência criadora que existe em todos os sujeitos. Assim, a dissertação problematiza como as pessoas com seus corpos diferenciados são percebidos na sociedade e como as artes podem contribuir para que haja mudanças tanto no âmbito do sujeito quando no âmbito da sociedade de modo geral.

Na dissertação *“Para além de nossas diferenças: Teatro, poéticas e deficiência intelectual”*, Patrícia Ragazzon (2018) tece reflexões acerca do fazer teatral por meio de oficinas de teatro desenvolvidas em um projeto da Associação de Pais, Amigos e Funcionários do Banco do Brasil do Rio Grande do Sul durante o período de 2014 a 2017. O projeto tinha como público pessoas com mais de 21 anos com síndromes diversas e múltiplas deficiências que afetam a coordenação motora e a capacidade intelectual. Considerando que os participantes do projeto eram pessoas com deficiência a autora desenvolve sua pesquisa a partir dos questionamentos: “como desenvolver o teatro com este público? Como fazer com que todos participem de um processo coletivo, quando nem todos têm o mesmo entendimento? De que forma a atividade teatral pode instigar estes sujeitos em seus aspectos lúdicos, expressivos e criativos, mesmo com sua compreensão diferenciada da experiência?”, contudo, a autora expõe que esses questionamentos podem ser feitos por qualquer professor para qualquer público, pois todos os seres humanos apresentam suas vivências e especificidades. Cabe destacar que a dissertação se propõe a trabalhar o teatro como processo de experiência, criação e ludicidade para/com pessoas com deficiência tecendo uma poética teatral a partir da alteridade respeitando a especificidade de cada um e não de forma terapêutica como muitas vezes acontece.

No trabalho *“Inclusão no Ensino Superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência”*, Luciana Soares (2014) faz uma breve exposição sobre sua vida e conta que passou por uma situação de saúde que a colocou na condição de pessoa com deficiência física, mas tal realidade não a desmotivou em seguir em frente e se dedicar aos estudos, se formou em pedagogia, fez especialização e logo depois se submeteu ao processo de seleção do mestrado e foi aprovada. Ao ingressar no curso, diante das muitas inquietações que o acadêmico passa na busca por qual caminho trilhar, em seu primeiro dia de aula, uma professora fez uma provocação dizendo-lhe: “o objeto de estudo fala de você”, a partir de então a autora decide pesquisar acerca da inclusão sob a ótica dos discentes e formula algumas questões orientadoras e

define o objetivo da pesquisa que é: “analisar como vem ocorrendo o movimento de inclusão na UNIVILLE, ante os acadêmicos com deficiência, por meio da realização de um grupo de discussão”.

Para fundamentar sua pesquisa, por considerar o sujeito uma construção histórica, Foucault (2008;2012) foi o pensador central escolhido. Nas análises dos dados coletados, a autora expõe as concepções que os discentes atribuem a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior e ressalta que as pessoas não se definem pelas deficiências que as marcam diante da sociedade, todos são seres humanos e têm direito a uma vida em que as barreiras, quaisquer que sejam, precisam ser superadas e embora a instituição pesquisada desenvolva ações que dão visibilidade aos discentes com deficiências ainda há mudanças a serem implementadas.

A pesquisa *“Do estranhamento do corpo: um estudo sobre identidade, corpo e deficiência na escola”*, Carolina Bernardo (2010) discorre acerca de como a escola no decurso histórico concebe o corpo no espaço institucional e se propõe a discutir na pesquisa as categorias corpo, deficiência e identidade no âmbito da educação, pois constatou em consultas realizadas nos bancos de teses e dissertações, assim como em portais acadêmicos que a grande maioria dos trabalhos publicados que discutem a questão do corpo foram realizadas por áreas da psicologia, sociologia, antropologia, dentre outras e poucos trabalhos foram desenvolvidos na área da educação.

A autora expõe que no âmbito escolar existem certos padrões estabelecidos aos quais os corpos são submetidos que acabam alienando os sujeitos de sua capacidade criadora, enquanto disciplinas como artes em suas variadas linguagens como dança, teatro e artes plásticas, que poderiam contribuir para uma mudança de pensamento, têm horários reduzidos nas escolas. A autora destaca ser preciso compreender o corpo como construção identitária que merece ser entendido dentro de um sistema social de relações humanas que fornece comunicação acerca dos grupos sociais aos quais pertencem. É pertinente salientar que há padrões estabelecidos socialmente que definem como os corpos devem ser e agir em determinados contextos e aqueles que apresentam diferenciações podem ser alijados. Com a política de inclusão a escola passou a receber a diversidade que constitui a sociedade, contudo, somente o acesso não é suficiente, se faz necessário também a garantia do respeito para com a diversidade e com a diferença.

Nesse sentido, pensar o corpo na educação e na escola é entendê-lo de forma diferente, de que ele não é “apenas um instrumento para práticas como a escrita, a fala, o esporte, nem tão pouco um molde a ser modelizado em função da aparência e da obediência” (BERNARDO, 2010, p. 17). Ainda falta muita reflexão acerca do corpo, dos corpos no espaço escolar, sendo necessário romper com o cartesianismo corporeamente e compreendê-lo nas dimensões “materiais e subjetivas, enquanto corpo e mente e espírito, enquanto ser histórico, biológico e social, enquanto sujeito psíquico, afetivo, corpóreo, motriz, criativo e expressivo”. Assim, a autora se propõe investigar como as manifestações corporais e os significados atribuídos ao corpo e ao corpo com deficiência se manifestam no contexto escolar de uma escola municipal de ensino fundamental.

No estudo *“Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)viendo a atividade docente na Educação Superior”*, Soraya Santos (2011) enreda uma reflexão acerca da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, ela apresenta suas motivações relatando que ao participar do programa institucional de iniciação científica (PIBIC) em sua instituição de ensino teve contato com a educação básica e precisou desenvolver a pesquisa em turma de educação física considerada inclusiva, em outro momento, já como bolsista PIBIC/CNPq passa a desenvolver a pesquisa no âmbito da universidade cujo objetivo era saber dos discentes com deficiência quais suas percepções em relação a inclusão.

De acordo com a autora, as falas dos discentes apontaram a necessidade de formação continuada para os professores, adequação dos espaços e garantia do direito a educação considerando a diversidade que constitui o espaço universitário. Diante dos relatos, a autora se sentiu instigada em pesquisar acerca do fazer docente em turmas com alunos com deficiências matriculados no Ensino Superior e escolheu como lócus da pesquisa uma turma do curso de licenciatura em teatro em que havia alunos com deficiência física. Ela informa que teve a preocupação de entender o professor como ser social constituído e constituinte das relações sociais, para tanto, como suporte teórico recorreu a autores que trabalham a concepção Sócio-Histórica em Psicologia e a Clínica da Atividade, dentre os autores destacam-se Vygostsky (1998a, 1998b, 2001, 2009) e Yves Clot (2006, 2007).

Em suas reflexões a autora indica que o professor deve atentar para as especificidades que constituem o espaço da sala de aula e desenvolver atividades

que contemplem a todos e, destaca que, embora as discussões acerca da inclusão no Ensino Superior tenham avançado, ainda são poucos os trabalhos que tratam da questão do fazer docente voltado para os discentes com deficiências e que é preciso cada vez mais problematizar acerca da formação do docente para o trabalho com discentes com deficiência para que o processo de ensino aprendizagem seja de fato efetivado.

Na investigação *“Formação docente e inclusão: desafios à prática pedagógica com estudantes com deficiência nos cursos técnicos do Instituto Metrópole Digital da Universidade Federal do RN”*, de Judithe Albuquerque (2020) é tecida uma discussão acerca da inclusão, abordando debates que foram estabelecidas ao longo da história, a mobilização social na busca por direitos e garantias em leis para pessoas com deficiências, sendo portanto, necessário que se compreenda o quanto é enriquecedor para as relações sociais a heterogeneidade que constitui a sociedade. Refletindo acerca das dificuldades para a implementação da inclusão nas instituições de ensino, ela ressalta que essa realidade pode ser ocasionada pela implementação de políticas que não fletem a verdadeira necessidade dos discentes com deficiência, assim como pela carência de recurso materiais, tecnologias adequadas e formação continuada para os docentes.

Assim, concernente a atuação docente, ainda existem questões que incidem diretamente na qualidade da inclusão que diz respeito a fragmentação curricular do conhecimento, postura homogeneizadora dos docentes para com os discentes, práticas pedagógicas conservadoras com prevalência na racionalidade em detrimento de uma formação integral. Para que ocorra de fato a efetivação de uma educação inclusiva é preciso que haja mudanças atitudinais e essas podem ser promovidas por meio da formação e informação dos docentes e, da sociedade como um todo. A autora expõe sua motivação em realizar a pesquisa informando que é uma pessoa com deficiência e que deseja, com seus estudos, contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa e equânime, em que todos gozem plenamente dos direitos inerentes à cidadania sendo ativos e construtores de sua história.

Evidenciamos no trabalho *“Educação Escolar da Pessoa com Deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral”*, de Michele de Mendonça Leite (2017), uma abordagem acerca da educação integral desenvolvida em uma escola de tempo integral localizada no Estado de Goiás. O intuito do trabalho é investigar como

os discentes com deficiência são atendidos na instituição e como se estabelece a educação em tempo integral considerando que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) acontece no contra turno da escola.

Fundamentado nas concepções marxistas, o trabalho traz reflexões acerca da educação e como ela pode estar a serviço do capital e as exigências do capital são aplicáveis também aos discentes com deficiência. Ressalta-se que uma educação pautada nas exigências do mercado expropria os alunos de uma educação crítica, reflexiva e humana. Ao longo do trabalho a autora apresenta as concepções referentes a educação integral, a escola de tempo integral e a educação especial na perspectiva de uma educação humana e inclusiva.

Assim, os trabalhos selecionados indicam pistas referentes às discussões que envolvem os processos formativos numa perspectiva de educação integral por meio das artes voltados para pessoas com deficiências. Acreditamos que esses trabalhos podem contribuir como aportes bibliográficos no desenvolvimento desta pesquisa.

2.2 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM

Esta proposta de pesquisa seguiu uma abordagem epistemológica ancorada nas concepções pós-estruturalistas de Deleuze e Guattari, pois esses autores “por colocarem em evidência outros modos de criação de pensamento, viabilizam, de imediato, a elaboração de um trabalho crítico perante o ato da pesquisa” (RIBEIRO, 2016, p. 73). Embora os autores supramencionados não tenham definido um método específico de pesquisa suas concepções, podem contribuir para a realização de pesquisas no âmbito da educação.

Atualmente existem estudiosos como: Cintya Regina Ribeiro(2016) com o trabalho intitulado “O agenciamento Deleuze-Guattari: considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação” e Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia organizadores da obra “Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade” que defendem a proposição de que as pesquisas sejam realizadas seguindo as concepções deleuze-guattarianas, com a proposição de criação de métodos de pesquisas, o que se configura, à primeira vista, como uma transgressão aos modos cristalizados de fazer pesquisa.

Coadunando com essas concepções, Minayo (1994, p. 16) nos diz que “nada substitui a criatividade do pesquisador” e Feyerabend (1977, p. 30) reforça quando afirma que o progresso da ciência

está associado mais à violação das regras do que à sua obediência, pois ‘dada uma regra qualquer, por ‘fundamental’ e ‘necessária’ que se afigure para a ciência, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra oposta’.

Diante dessa perspectiva é que ousa-se desenvolver uma pesquisa fundamentada nas concepções de Deleuze e Guattari, visto que para esses autores os problemas existentes são compreendidos como possibilidades para a criação de conceitos, pois mais importante do que dizer “o que é” uma coisa tentando definir sua essência, seria indagar as circunstâncias que a atravessam, utilizando-se de questionamentos do tipo: “em que casos, onde e quando, como, etc.?” informando o acontecimento e “as variáveis que determinam suas mutações” (DELEUZE, 1992, p. 37).

Na pesquisa é tecida uma abordagem rizomática do conhecimento, compreendendo que nenhuma área de conhecimento é superior a outra, mas que se relacionam, se atravessam proporcionando novos conhecimentos. Para Deleuze e Guattari (1995, p. 04) um rizoma:

Não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.

Nesse pensamento Deleuze e Guattari tecem reflexões acerca do conhecimento e buscam na botânica uma forma de explicá-lo. Referir-se ao conhecimento como arbóreo é fazer uma crítica ao método cartesiano da ciência que comparou o conhecimento como uma árvore em que sua raiz (a metafísica) seria a base de todo conhecimento e, a partir de suas raízes, com a composição do tronco, galhos e folhas surgiriam ramos do conhecimento, estabelecendo-se assim hierarquia entre eles, “a árvore ou a raiz inspiram uma triste imagem do pensamento que não pára de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.25).

Contudo, quando os autores comparam o conhecimento a um rizoma, outro conceito da botânica, a intenção não é estabelecer hierarquia entre eles, mas dizer que são relacionáveis e que juntos possuem potencialidades para compreender a multiplicidade que constitui a vida. Embora o modelo arbóreo também aborde a multiplicidade em relação ao conhecimento, nele a multiplicidade só acontece a partir de uma raiz, sendo esta raiz, portanto, considerada superior.

Já no pensamento rizomático, o conhecimento é aberto a experimentações em diferentes situações que a multiplicidade existencial pode proporcionar, ele está em constante movimento como um “riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 04).

A compreensão do conhecimento fundamento no modelo arbóreo influenciou o desenvolvimento de um modelo científico e, as pesquisas para serem consideradas válidas precisavam seguir o rigor das ciências exatas e naturais submetendo os objetos a inúmeras verificações. Mesmo as pesquisas de caráter social deveriam se submeter ao rigor utilizado nas ciências exatas e naturais, conforme propôs Augusto Comte com o positivismo.

Contudo, com o decurso histórico essa compreensão sofreu mudanças e outras formas de pensar o fazer científico têm emergido, sobretudo, o fazer científico nas ciências sociais e, é nessa perspectiva que esta pesquisa se lança, em usar como sua metodologia o pensamento rizomático de Deleuze e Guattari.

Retornando ao conceito de rizoma, outra compreensão que os autores supramencionados apresentam é que

O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. [...], o rizoma se refere a um **mapa** que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. grifo nosso).

Considerando que rizoma “se refere a um mapa”, tem-se que:

O mapa é aberto, **é conectável em todas as suas dimensões**, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE; GUATTARI, 1995, 21, grifo nosso).

Levando em consideração as compreensões acima expostas torna-se necessário trazer à baila dessa discussão o termo agenciamento, já apresentado na

seção introdutória desse trabalho, mas cabe aqui reforçar que “um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16). Desta feita, os rizomas serão formados na medida que os agenciamentos se estabelecerem nas multiplicidades dos encontros e, assim, por conseguinte, os conhecimentos estarão sendo produzidos, sendo criados.

Diante do exposto, o desenvolvimento da pesquisa se deu por meio de uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (1994, p. 21-22):

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Uma pesquisa fundamentada em uma abordagem qualitativa não segue padrões estatísticos e de mensurações da realidade como ocorre nas ciências naturais, mas “aprofunda-se nos significados das ações e relações humanas (MINAYO, 1994, p. 22).

Neste sentido, a pesquisa adotou como metodologia o estudo de caso, pois “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado (GIL, 2008, p. 57).

Para Martins (2008, p. 10) **o estudo de caso** configura-se como uma pesquisa empírica dentro de seu contexto real, em que o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e manifestações dos fenômenos. Contudo, é sustentada por uma plataforma teórica, em que reúne o maior número possível de informações acerca das questões e proposições orientadoras do estudo, isso por meio de diversas técnicas de levantamentos de dados e evidências, com vistas a apreender a totalidade de uma situação identificando e analisando a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso e de maneira criativa e engenhosa descreve, compreende, discute e analisa a complexidade de um caso concreto, construindo uma teoria que possa explicá-lo e prevê-lo.

Assim, acredita-se que a metodologia do estudo de caso foi a mais adequada para alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

2.3 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino com mais de sessenta anos de história formando artistas na área das artes cênicas trabalhando com dança, teatro, cenografia e figurino. Na época de sua criação a escola de Artes Cênicas² atendia a comunidade por meio de projetos de extensão voltados para a comunidade, mas com o passar dos anos e com várias mudanças políticas e administrativas a escola se estruturou e passou a ofertar, no início dos anos 2000, cursos no âmbito da educação formal. Seus cursos formam tanto artistas por meio do ensino técnico, quanto o professor e o produtor cênico por meio dos cursos de graduação.

Por ser uma escola de arte, várias produções já foram apresentadas na cidade de Belém contribuindo para divulgação e difusão das artes, assim como socializando as artes para diversos públicos da cidade. Deste modo, contribuindo com sua missão socioeducacional atendendo tanto a demanda do trabalho quanto oportunizando uma educação estética especializada capaz de estabelecer a relação entre várias formas de conhecimentos artísticos e científicos.

Referente aos recursos humanos da escola de Artes Cênicas, informa-se que ela possui uma comunidade de sessenta e dois servidores sendo quarenta e dois professores e vinte técnicos administrativos, além de pessoal de apoio contratados de empresas terceirizadas.

Com relação a estrutura arquitetônica, a escola de Artes Cênicas funciona em um prédio tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), fica localizada no centro da cidade de Belém, suas salas foram adaptadas para as aulas de dança e teatro e para os ateliês de figurino e cenografia, para além das salas de aula a escola possui um teatro, local onde os espetáculos dos discentes são apresentados ao público.

Assim, essas são especificações referentes a escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 9 sujeitos, sendo três discentes e seis professores da Escola de Artes Cênicas. Sobre os discentes, eles são pessoas com deficiência

² - Nome fictício atribuído a escola nessa pesquisa.

visual, duas discentes com baixa visão e um discente com cegueira bilateral. Nessa pesquisa eles recebem os nomes fictícios de Sofia, Diana e Ulisses. Esclarece-se que os alunos da escola têm o hábito de frequentar vários cursos, geralmente eles fazem a graduação e o ensino técnico, é o caso dos discentes Ulisses e Sofia que, embora sejam egressos dos cursos de dança, ainda possuem vínculo institucional frequentando outros cursos. Já a discente Diana é egressa da instituição.

Os critérios de escolha dos discentes foram: ser pessoa com deficiência visual, ter participado de cursos da Escola Artes Cênicas e ter aceito o convite para participar da pesquisa.

Os critérios de escolha dos professores foram terem vínculo profissional na Escola de Artes Cênicas, terem ministrado disciplinas nas turmas dos egressos e aceitarem o convite para participar da pesquisa. Todos os docentes entrevistados receberam nomes fictícios. Desta feita, essas são definições dos participantes da pesquisa.

2.5 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Como procedimentos da pesquisa foram realizados **estudos bibliográficos** acerca: a) da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e referente a formação de professores para educação inclusiva e, autores como Oliveira (2016), Pletsch (2009), Morin (1996, 2000, 2015), Dutra e Santos (2015), Dourado (2015), foram acionados para subsidiar a escrita; b) da educação integral e como ela contribui para a formação do sujeito, fundamentaram a discussão os seguintes autores Araújo (2015), Cardoso e Oliveira (2020), Carbello (2014), Cavaliere (2007), Freire (1987, 1996, 2011, 2013, 2015) e Guará (2006); c) sobre o ensino da dança e do teatro como promotores do desenvolvimento integral dos sujeitos, os autores que contribuíram foram: Canda (2000), Gaio e Penachione (2021), Japiassu (1992), Marques (1999,2010). Assim, destacam-se esses autores dentre muitos outros que foram acionados.

Para além do levantamento bibliográfico foi realizado também o levantamento de documentos oficiais referentes às legislações voltadas para a educação especial e educação inclusiva no âmbito governamental e, no cerne da Escola de Artes Cênicas, de documentos referentes à aprovação dos projetos pedagógicos de cursos e demais

documentos que no decurso da pesquisa se configuraram como fonte de coleta de dados.

Para a coleta de dados foram realizadas **entrevistas semiestruturadas**. Acerca da entrevista, Gil (2008, p. 109) a define como:

a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Para Neto (1994, 57) a entrevista enquanto técnica de coleta de dados se configura como “uma conversa a dois com propósitos bem definidos”.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram realizadas de maneira individual, com agendamento prévio com os participantes para que fossem definidos os dias e locais dos encontros. Foram elaborados roteiros com perguntas semiestruturadas que foram aplicadas aos participantes, mas ao longo da entrevista houve a realização de perguntas complementares, quando se percebia a necessidade de esclarecimento e/ou aprofundamento a respeito de algum aspecto dos relatos dos sujeitos entrevistados.

Considerando que a pesquisa foi realizada com alunos com deficiência visual com baixa visão ou cegueira total, os roteiros de entrevista e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foram adaptados de maneira que os participantes puderam ter acessibilidade para a leitura do material. Para a aluna Diana o TCLE foi ampliado para a fonte 22, já para a aluna Sofia o TCLE foi ampliado para a fonte 18, seguindo, dessa forma, as indicações das participantes que possuem baixa visão. Para o discente Ulisses o TCLE foi lido na íntegra por um leitor para sua ciência.

Referente a **análise dos dados** coletados foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, pois de acordo com Gomes (1994, p. 74) “através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses)”. Assim como há a possibilidade de “descobertas do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Desta forma, será possível tratar os dados e criticamente interpretar os enunciados dos participantes da pesquisa.

Considerando que a pesquisa foi realizada com dois grupos distintos, docentes e discentes, os dados coletados foram agrupados em duas unidades de contextos denominadas de: a) *Enunciações docentes*, composta por seis categorias temáticas que são: *“Trajetória de si: formação e docência”*; *“Diversidade e especificidade: sentimentos e desafios para a docência para/com discentes com deficiência”*; *“Processos de ensino-aprendizagem com discentes com deficiência”*; *“Sala de aula: locus de agenciamentos pedagógicos”*; *“O caráter formador do ensino: qualificação profissional em artes cênicas e o desenvolvimento integral dos sujeitos”* e, *“Perspectivas e expectativas: a inclusão na Escola de Artes Cênicas”* e b) *Enunciações discentes*, que contém as seguintes categorias temáticas: *Narrativas pessoais: relações familiares e sociais*; *Percepções discentes acerca dos processos pedagógicos para o ensino de pessoas com deficiência*; *Formação em Artes Cênicas: desenvolvimento integral ou unicamente qualificação profissional?* e, *Inclusão na Escola de Artes Cênicas: o que dizem os discentes com deficiência?*

Desta forma, os dados coletados foram organizados em categorias com vistas a estabelecer classificações, Gomes (1994, p. 70) define a palavra categoria da seguinte forma:

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns, ou se relacionam entre si [...]. As categorias são empregadas para classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.

Para Bardin (1977, p. 118), classificar elementos em categorias, determina que ocorra a investigação do que há em comum entre os dados, pois é isso que irá permitir os agrupamentos.

Neste sentido, conforme expressa Franco (2008, p. 62) as categorias vão sendo criadas a partir da emersão nas respostas dos participantes da pesquisa para, posteriormente, serem analisadas à luz das teorias, ou seja, o conteúdo que emerge do discurso será relacionado a algum tipo de teoria interpretando-o acerca de “diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc”.

Concernente a critérios éticos, o projeto de pesquisa passou pelo comitê de ética da Universidade do Estado do Pará para que pudesse ser analisado se os procedimentos definidos na pesquisa estavam salvaguardando os direitos dos participantes em sua dignidade e autonomia, assegurando sua vontade de contribuir

e permanecer, ou não, na pesquisa. O Projeto foi aprovado por meio do parecer nº 5.782.440 e após a aprovação do comitê de ética os participantes foram selecionados e contactados para agendamento das entrevistas e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.

Assim, buscamos atender o critério ético e o respeito à dignidade humana e a proteção devida tanto dos participantes, quanto do pesquisador e das instituições envolvidas com a pesquisa.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação é direito de todos e sem exceção, ao longo da história se tem conhecimento do quanto as pessoas com deficiência e seus familiares lutaram e lutam pela efetivação desse direito. No Brasil nas últimas décadas esse debate tem sido ampliado e um arcabouço legal foi elaborado com vistas a orientar a sociedade em geral e os sistemas de ensino acerca de como se estruturar para garantir às pessoas com deficiência o direito a educação.

Nesse sentido, documentos oficiais normatizam como a Política de Inclusão deve ser implementada em todo o país e apontam a Educação Especial como possibilidade para a efetivação dessa política. Dutra e Santos (2015, p. 9) nos dizem que:

A ideia de educação inclusiva, que, nas últimas décadas, impulsionou mudanças significativas na educação em âmbito internacional, fundamental a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e orientou a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, registrando uma evolução sem precedentes no acesso de pessoas com deficiência à escola comum.

Contudo, ressaltamos que o acesso das pessoas com deficiência às escolas comuns não é a garantia do direito a educação, pois não basta apenas dar o acesso, é preciso garantir a estrutura adequada para que esses estudantes tenham de maneira efetiva processos de ensino aprendizagem inclusivos.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, traz em seu artigo 205, que a educação é **direito de todos** sendo dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la com a “colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.123).

Assim, as pessoas com deficiência se inserem nesse direito. Tal direito é melhor detalhado na Lei de diretrizes e bases da educação nacional Lei nº 9394/1996, quando descreve em seu capítulo cinco “Da Educação Especial” como ela deve ser estruturada, conforme explicitado a seguir:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Destacamos da redação do referido texto legal que os sistemas de ensino devem assegurar que seus currículos, assim como os procedimentos metodológicos considerem as especificidades dos educandos. Percebemos, então, no texto normativo, aspectos relevantes em relação à implantação da Educação Especial, cabe elucidar que o referido capítulo desde a sua publicação passou por várias alterações dadas por legislações que foram aprovadas no decurso dos anos.

Levando em consideração que o texto normativo da LDB 9394/96 não abarcava todos os detalhes acerca do desenvolvimento da Educação Especial, foi aprovada a Resolução nº 02/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o referido documento traz em seu artigo 2º a orientação que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Em face desse entendimento concebe-se que a educação especial vai focar seu processo de ensino aprendizagem na necessidade dos estudantes e isso demandará que as propostas pedagógicas sejam adaptadas ou mesmo reformuladas, pois a:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças [todos os educandos] possam se beneficiar. **Ela assume que as diferenças humanas são normais** e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança [do educando], ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.04. Grifo nosso)

A Declaração de Salamanca preconiza que no processo de ensino aprendizagem de alunos da educação especial há uma pedagogia que se volta para a necessidade do aluno, no entanto, destaca que todo o processo pedagógico deveria ser pensado dessa maneira, pois beneficiaria a todos os estudantes. Outro aspecto que a declaração traz diz respeito à compreensão de que os seres humanos são diferentes, singulares e por isso possuem especificidades educacionais singulares.

Ainda abordando as legislações pertinentes acerca da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2015, foi aprovada a Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão, conhecida também como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. O Referido estatuto prescreve no artigo 27 do Capítulo IV intitulado “Da Educação” os direitos da pessoa com deficiência concernentes a educação inclusiva, em que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus

talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.19).

Percebemos que o texto do Estatuto da Pessoa com Deficiência, retoma aspectos já apresentados em outros documentos oficiais e amplia as orientações ressaltando que a educação é um direito assegurado às pessoas com deficiência.

No decurso histórico, observamos que a educação especial alcançou relevância no cenário educacional, pois:

a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, verifica-se a quebra da hegemonia do modelo de segregação absoluto nas normas educacionais. Os documentos legais e as ações institucionais subsequentes reforçaram a perspectiva inclusiva e, cada vez mais fortaleceram o novo rumo da modalidade de educação especial que passa a ser responsável pela organização e oferta de atendimento educacional especializado (AEE), apoiando assim a inclusão escolar do seu público-alvo (DUTRA; SANTOS, 2015, p. 12).

Contudo, ressaltamos que a efetivação da educação inclusiva e a garantia do direito à educação não são simples de serem implementadas, pois envolve uma complexidade de ações, o termo complexidade nos remete a pensar na definição de algo tecido junto, como bem apresenta o filósofo Edgar Morin (2000, p. 38). Para o autor:

Complexus significa o que foi *tecido junto*; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...], e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. **Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade** (Grifo nosso).

Nesse sentido, para que haja um processo de ensino aprendizagem inclusivo efetivamente existe a necessidade do comprometimento de todo o “tecido social”, as políticas educacionais voltadas para a educação precisam ser implementadas de maneira eficiente, as escolas devem observar as especificidades de seus alunos e atuar para que o direito de aprendizagem seja garantido. Os professores precisam se qualificar com vistas a atender as demandas específicas de seus alunos.

Salientamos que ao longo das últimas décadas evidenciou-se inúmeras ações tanto do poder público, quanto no cerne das escolas que podem ser consideradas exitosas com vistas a garantia do direito de aprendizagem das pessoas com deficiência tanto na educação básica quando no ensino superior. Como exemplo, no âmbito da educação superior, cita-se o Programa de Acessibilidade na Educação

Superior (Incluir)³ desenvolvido pelo ministério da Educação (MEC) que lançou, em determinado período, alguns editais com intuito de fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior de maneira que as instituições pudessem garantir a acessibilidade de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Com recursos desses editais as instituições puderam implementar seus núcleos de acessibilidade.

A garantia da oferta da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva exige o comprometimento tanto da sociedade em geral quanto das instituições que são responsáveis pela educação para que ela avance cada vez mais no sentido de adequar sua estrutura física, qualificar a comunidade escolar sobretudo os professores que estarão atuando diretamente com os educandos.

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva exigiu também que se estabelecesse a política de formação de professores para qualificar os docentes de maneira que pudessem atuar com os discentes público alvo da educação especial, pois o arcabouço legal promulgado por si só não garantiria a implementação de uma educação inclusão.

A efetivação da política de inclusão somente se estabeleceria por meio dos atores educacionais inseridos no cerne das escolas, ou seja, mais especificamente por meio dos professores. Tavares, Santos e Freitas (2016, 528) se reportando ao pensamento de vários autores nos dizem que existe

a importância dos recursos humanos e da formação de profissionais habilitados para o enfrentamento dos desafios gerados no cotidiano escolar, em decorrência do processo de inclusão. Considera-se que a formação de profissionais, principalmente dos professores, é essencial para a eficácia do processo e que o seu despreparo é uma das principais barreiras [...], além da necessidade de uma formação pedagógica e não apenas funcional/instrumental.

³ - Informação retirada do site do MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/191-secretarias-112877938/sesu-478593899/13380-programa-incluir-edital-e-resultados>. Acesso em: 25 de abr. de 2022.

Nesse sentido, percebemos que a formação de professores é considerada essencial para que se obtenha sucesso no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência. Ressaltamos que no início da intuição da política de inclusão, se estabeleceu entre muitos professores, o receio em desenvolver os trabalhos com os alunos da educação especial, por não se sentirem preparados, pois não houve antecipadamente formação que os pudessem qualificar para atuar nessa modalidade de ensino.

Pletsch (2009), em uma pesquisa que desenvolveu, apresenta relatos dos professores acerca de seus sentimentos de insegurança e incertezas em relação a como executar um processo de ensino e aprendizagem inclusivo para alunos com deficiência, por isso a autora orienta que:

É preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola [...]. Ou seja, a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Para tanto, sugerimos que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática (PLETSCH, 2009, p. 148).

Dessa forma, e com vistas a atender o que estava preconizado na legislação referente a formação de professores para a educação especial, houve a necessidade da realização de formação continuada para qualificar os docentes já inseridos no contexto escolar.

Para além dos cursos de formação continuada havia ainda a necessidade da inserção de conhecimentos relativos à educação inclusiva nos desenhos curriculares dos cursos de formação inicial de professores, contudo, essa reformulação curricular deveria ser para além de conteúdos, mas também uma formação crítica e reflexiva para que no processo formativo fosse valorizada a diversidade do contexto escolar.

Diante dessa demanda, o Ministério da Educação (MEC) lança no ano 2000 o documento denominado “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior” o referido documento traz orientações gerais acerca da formação de professores de maneira que atendessem às necessidades contemporâneas da educação, tais orientações estavam fundamentadas nas legislações já implementadas.

De acordo com o documento, o professor deveria atuar com profissionalismo o que exigiria não apenas domínio de conteúdos, mas também saber agir e propor resoluções diante das questões que emergiriam no contexto do seu trabalho, avaliando-se criticamente e interagindo cooperativamente com a comunidade escolar e com a sociedade a qual pertence.

Para além do documento mencionado, posteriormente, o Ministério da Educação por meio Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução nº 01/2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior de graduação em licenciatura plena. Tais diretrizes preconizavam que:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - **o acolhimento e o trato da diversidade;**

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2001, p. 01, grifo nosso).

Destacamos, do excerto acima apresentado, o inciso II, que trata do “acolhimento e o trato com a diversidade”, ou seja, as instituições de ensino superior que ofertavam cursos para a formação de professores deveriam propor em seus desenhos curriculares conhecimentos voltados para o debate acerca da diversidade social e inserem-se nesse contexto os alunos com deficiência.

No decurso dos tempos outras diretrizes para a formação de professores foram aprovadas, destaca-se a Resolução nº 2/2015 que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” e a Resolução nº 2/2019 que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Cabe salientar que as diretrizes aprovadas em 2015, passaram por mais de uma década de discussão, pois foram amplamente discutidas no cerne da

sociedade por meio de várias conferências. Dourado (2015) descreve como se deu esse percurso:

As discussões e estudos sobre a formação dos profissionais do magistério para a educação básica tem sido objeto de debates ao longo da trajetória do Conselho Nacional de Educação (CNE). [...]. Como decorrência desse processo e considerando a complexidade da temática e os vários embates subjacentes à mesma o CNE criou Comissão bicameral para estudo da matéria. Assim, o Conselho Nacional de Educação designou Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. [...]. É importante salientar, ainda, a participação de membros da Comissão nas conferências municipais, estaduais e nacional, onde a temática da formação esteve presente [...]. Além dessas atividades, destacam-se reuniões com instituições de educação superior, conselhos estaduais de educação, participação de membros da comissão em eventos, abordando as DCNs para a formação de profissionais da educação, e em atendimento a diversas demandas da comunidade educacional para discussão das novas DCNs propostas. Ao longo desse processo a participação das entidades acadêmico-científicas e sindicais foi efetiva (DOURADO, 2015, p. 302-304).

A aprovação da resolução nº 2/2015, foi considerada uma conquista para a sociedade, pois trazia em seu texto orientações explícitas relativas à formação de professores voltadas para o reconhecimento e valorização da diversidade social, como verificamos nos artigos expressos a seguir:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, **educação especial**, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p. 3-4, grifo nosso).

Art. 5 [...]

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, **inclusiva** e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, **atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade** e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 3-4, grifo nosso).

Embora a resolução nº 2/2015 tenha durado mais de uma década em debates e, em seu texto contemple orientações que expressavam o anseio da sociedade, referente a vários aspectos, dentre eles os relativos a educação inclusiva e o

reconhecimento e valorização da diversidade, no ano de 2019 ela foi revogada por meio da aprovação resolução nº 2/2019⁴, essa nova resolução além de definir as diretrizes para a formação de profisses para a educação básica, também institui a Base Nacional para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação) e atrela todo seu texto ao que está preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, ressaltando que dentro das competências gerais a formação de professores deve:

Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e **inclusiva** (BRASIL, 2019, p. 15, grifo nosso).

O texto das novas diretrizes para a formação de professores, mesmo que de forma sucinta, traz a inclusão em sua redação. A cada nova resolução aprovada que define as diretrizes para a formação de professores cabe as instituições de ensino que ofertam cursos para formação docente reformularem seus projetos pedagógicos com vistas a estarem em concordância com as legislações vigentes. Contudo, Oliveira (2016, p.155) nos diz que:

É importante que a educação especial não se apresente nos Cursos de formação como mais uma 'disciplina curricular' imposta por uma exigência legal, mas que de fato o **objetivo de uma educação inclusiva, seja 'diretriz dos cursos de formação de professores** [...], o que pressupõe nos projetos pedagógicos a ruptura com o modelo tradicional presente ainda na estrutura curricular de alguns Cursos de Ensino Superior. (Grifo nosso)

Nesse sentido os cursos de licenciaturas devem promover um percurso formativo tendo como diretriz formar para uma educação inclusiva, ética, crítica e reflexiva. Cabe ressaltar que, embora os cursos de licenciaturas prevejam em seus desenhos curriculares disciplinas que discutam a educação inclusiva, considerando que o conhecimento não é estanque, haverá a necessidade de que os professores estejam sempre em busca de formação continuada para assim acompanharem a atualização das novas descobertas em relação ao ensino inclusivo. Ao longo dos anos

⁴ A revogação da Resolução nº 2/2015, não foi aceita tranquilamente pelas instituições públicas que ofertam o ensino superior, pois considera-se que a aprovação da resolução nº 2/2019 aconteceu de forma arbitrária e impositiva pelo Ministério da Educação, não houve um amplo debate nas instituições tanto de ensino quanto sociedade civil referente ao teor do texto que as novas diretrizes para a formação de professores traziam. Mesmo ocorrendo inúmeras manifestas contrárias o Ministério da Educação aprovou as novas diretrizes para a formação de professores.

evidenciou-se várias ações dos governos federal, estadual e municipal, com vistas a promover a formação inicial e continuada de professores, pois como afirmam Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 533):

Quando se trata da prática inclusiva nas escolas, a formação e a atuação docentes devem ser entendidas como cruciais para se pensar a qualidade do ensino e da aprendizagem [...], a formação pode ser considerada fator de grande influência na educação, pois cada um é constituído daquilo que o meio proporcionou em seus processos proximais.

Para que um professor consiga desenvolver seu trabalho com qualidade ele precisa de aporte teórico e metodológico para lidar com a diversidade que constitui o espaço da sala de aula. De acordo com Oliveira (2016, p. 155), a formação de professores para educação especial “requer como demanda uma formação do educador numa perspectiva pedagógica humana, ética, social e política”, uma “educação crítica e compromissada com a inclusão social, que articule teoria e prática”, pois a “educação inclusiva nas escolas aponta para a necessidade de superação de práticas individualistas e competitivas para um trabalho coletivo, interdisciplinar e multiprofissional”. Ao se trabalhar na perspectiva apresentada por Oliveira (2016) a escola estará rompendo com a lógica da escola convencional com tempos rígidos, conteúdos maçantes, relações de poder estabelecidas com formas autoritárias de lidar com os alunos e com a utilização de métodos que estimulam a competitividade, esse modelo de escola convencional é inviável para que o processo de ensino aprendizagem inclusivo seja efetivado.

O professor no exercício de sua práxis docente deve atentar para todos os sujeitos que constituem o espaço da sala de aula, pois cada discente possui sua especificidade que, em certa medida, demanda intervenções pedagógicas diferenciadas, deverá ter uma postura ética, responsável e democrática, estabelecendo o diálogo tornando o processo educativo colaborativo entendendo que o professor, em sala de aula, é o mediador do conhecimento.

4 POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS

A educação integral é uma concepção de educação em que o processo educativo é desenvolvido seguindo a triangulação biopsicossocial, capaz de formar sujeitos multidimensionais. Gonçalves (2006, p. 03) explanando o termo multidimensional nos diz que o ser humano é constituído de uma dimensão cognitiva, como também “é um sujeito corpóreo, que tem afetos e está inserido em contextos de relações”. Assim, o processo educativo fundamentado na concepção de formação integral do sujeito não deve voltar-se apenas para a aquisição de conteúdos, contudo, deve atentar também para uma formação que transcende “a leitura da palavra” e proporciona a “leitura do mundo” como defende Freire em suas várias obras. O processo educativo precisa atentar para a inteireza dos sujeitos, pois como afirma Freire (2015, p. 23)

Eu sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra, desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.

No excerto acima Freire diz que o ser humano é um ser inteiro que não pode ser dicotomizado em corpo e mente, e ainda, não há hierarquização entre eles, pois ambos são constituintes dos sujeitos. Cabe ressaltar que essa concepção Freireana de inteireza dos sujeitos refuta o dualismo cartesiano de René Descartes, que na modernidade defendeu a separação entre mente e corpo estabelecendo a supremacia da mente sobre o corpo. Oliveira (2016, p. 56) expõe que para Descartes “o eu pensante (*res cogitans*) é distinto do corpo (*res extensa*)”, dessa forma, Descartes “estabelece uma visão dualista de ser humano, constituindo-se o eu (sujeito pensante) o determinante no processo de conhecimento”.

Trazer à baila o pensamento cartesiano é importante, pois essa concepção se estabeleceu como paradigma na sociedade e no âmbito educacional levou à fragmentação do conhecimento, o professor era tido como o detentor do saber e o aluno um ser subserviente que precisava memorizar os conteúdos e suas experiências de vida não tinham relevância. De acordo com Behrens e Oliari (2007, p. 60) tal concepção levou a:

um período de perda do processo de humanização, pois os alunos e os professores passaram a ser vistos como máquinas ou como partes de uma engrenagem. Nesta caminhada histórica, reducionista e linear, perdeu-se em

termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores, especialmente, em função da supervalorização dada pela mensuração, quantificação e comprovação dos fenômenos. Gerou-se uma concepção de vida em sociedade pautada na competitividade, no isolamento, no individualismo e no materialismo desenfreado. A crença no progresso material a ser alcançado pelo crescimento econômico e tecnológico como fim em si mesmo não considerou as conseqüências (*sic*) para a sociedade, a natureza e o próprio ser humano.

O pensamento cartesiano estabeleceu a crença de que por meio da razão haveria o progresso da ciência e, conseqüentemente, da sociedade e os problemas sociais seriam solucionados. Contudo, com o decurso histórico constata-se que o desejo de se estabelecer um pensamento racional sem a influência do sensível promoveu o surgimento de barreiras dificultando o entendimento da complexidade da organização da vida, não sendo capaz, portanto, de dar as respostas necessárias e adequadas aos problemas que emergiam.

Considerando que o pensamento cartesiano não comportava a complexidade que constitui a vida, outra forma de busca pelo conhecimento emerge na sociedade, esse novo modelo é tido como Paradigma da Complexidade que passa a perceber o ser humano como complexo e integral. A esse respeito Morin (2005, p. 138) nos diz que é “preciso um paradigma de complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais”. Em consonância com o pensamento de Morin, as autoras Behrens e Oliari (2007, p. 63), nos dizem que “o paradigma da complexidade propõe uma visão de homem indiviso, que participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também aliando as emoções, os sentimentos e as intuições”.

Depreendemos dos excertos acima citados que a compreensão dos fenômenos por meio dos estudos cientificistas que fragmentam o todo em inúmeras partes com intuito de compreendê-lo não consegue alcançar todas as dimensões que constituem a realidade sendo necessária a busca por um conhecimento que considere a complexidade.

Nesse diapasão, diante de uma nova proposição de se pensar a ciência por meio da complexidade dos fenômenos, tais concepções têm suscitado reflexões em relação a novas formas de se conceber o processo de ensino aprendizagem, dentre essas formas encontra-se a posição de uma educação integral, uma educação que valorize o humano em sua totalidade, pois:

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2000, p. 15).

Destarte, é preciso engendrar uma nova forma de organização do sistema educacional que seja capaz de promover o ensino para o desenvolvimento integral dos sujeitos em que as propostas pedagógicas trabalhem a dimensão biopsicossocial. Behrens e Oliari (2007, p. 64) discorrendo acerca da possibilidade do paradigma da complexidade ser implementado no âmbito educacional dizem que:

Na Educação, o resgate pleno do ser humano, numa visão paradigmática da complexidade, implica na expressão de novas formas de solidariedade e cooperação nas relações humanas. Para tanto, precisa contemplar **uma proposta pedagógica** que reconheça a diversidade de fenômenos da natureza e o ser humano como um indivíduo com multidimensionalidades, ou seja, dotado de múltiplas inteligências e com diferentes estilos de aprendizagens. Nesse sentido, **a formação docente** precisa reconhecer o processo de aprendizagem complexa, envolvendo no ensino os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, estéticos, culturais, sociais e espirituais, entre outros (Grifo nosso).

Percebemos, então, uma abertura para que as propostas pedagógicas considerem a diversidade que compõe o espaço educacional, em que cada sujeito possui suas especificidades e que podem demandar intervenções diferenciadas. Contudo, a constatação da diversidade no espaço educacional não significa o isolamento dos sujeitos que se apresentam diversos ao padrão normativo de aluno, ou seja, o modelo ideal de aluno. Mas, significa que o paradigma da complexidade põs em percepção esses sujeitos que por muito tempo estiveram alijados de seus direitos, sobretudo, o direito à educação.

Outro aspecto relevante a ressaltar do pensamento das autoras supracitadas diz respeito a formação docente, pois o professor para trabalhar na perspectiva de um ensino que considere a complexidade existente no espaço educacional deverá desde sua formação inicial buscar conhecimento acerca da integralidade que constitui os seres humanos, fazendo-se necessário elaborar propostas pedagógicas que rompam com a fragmentação que se faz presente no ambiente escolar, fragmentação não apenas curricular, mas de tempo, das relações entre seres humanos e a natureza, dos afetos.

As novas propostas pedagógicas devem reunificar os seres humanos consigo mesmos nas dimensões biopsicossociais, o que foi fragmentado no pensamento cartesiano precisa se reconectar, se integralizar e com o pensamento complexo isso é possível e a educação pode reestabelecer o “equilíbrio entre a intuição e a razão, propondo um ensino e aprendizagem que leve à produção de conhecimento autônomo, crítico e reflexivo e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, fraterna e solidária” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 64).

4.1 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS

Após a explanação acerca dos modelos de pensamentos referentes ao cartesianismo de Descartes e o pensamento complexo de Morin em que tais padrões influenciaram/influenciam na educação, nesta subseção, discorrer-se-á acerca do ensino com intuito de apontar possíveis caminhos para uma educação que contemple os sujeitos na sua integralidade.

O sistema educacional, no seu decurso histórico, tem reproduzido nas escolas os interesses das classes que estão no poder na sociedade, isso contribuiu/contribui para que as propostas de ensino sejam desumanizadoras e fragmentadas incutindo nos sujeitos apenas o que se considera relevante para atender de forma tecnicista as necessidades do mercado de trabalho, expropriando-os da possibilidade de um ensino crítico e reflexivo.

Tal modelo de educação adota o que Freire (1987, p.37) denominou de “educação bancária” em que:

a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Nessa proposta pedagógica o “bom” professor é aquele que consegue “depositar” a maior quantidade de conteúdo em seus alunos, e conseqüentemente o “bom” aluno é aquele que memoriza docilmente os conteúdos “depositados”, com isso, como afirma Morin (2015, p. 54) a escola falha na sua missão essencial de fornecer os meios que permitam aos “sujeitos conhecerem a si mesmo e compreender o

próximo”, pois a escola “não fornece a preocupação, o questionamento, a reflexão sobre a boa vida ou o bem-viver. Ela não ensina a viver senão lacunarmente”.

Contudo, é possível intentar propostas pedagógicas que promovam nos sujeitos o desenvolvimento integral, daí a necessidade de um ensino integrado. Araújo e Frigotto (2015, p.63) nos dizem que:

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.

Pensar propostas pedagógicas integradoras ensejará mudanças na organização do ensino. A escola não poderá mais ser compreendida apenas como espaço para a aquisição de conhecimento de maneira verticalizada em que o professor assume a figura de ser “onisciente” que tem conhecimento absoluto e que transmitirá aos seus alunos.

Na proposição de uma educação para o desenvolvimento integral dos sujeitos é preciso reconhecer que docentes e discentes são agentes do processo formativo em que a dialogicidade constitui o processo de ensino aprendizagem de modo que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.23), o ensino se dá de forma horizontalizada, sem hierarquização, mesmo que exista a compreensão de que ensinar exige autoridade, mas que não se estabelece com autoritarismo, pois como Freire (1996, p. 102) instrui ser professor é estar “a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura [...]” ser professor é estar “a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação”.

Portanto, ser professor de modo que contribua para o desenvolvimento integral dos discentes é estar em constante interação com os alunos considerando-os ativos no processo de ensino aprendizagem educando-os para a compreensão da realidade humana tendo como missão central da educação que se deve “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2000, p.93).

Elaborar propostas pedagógicas para a educação integral não é estabelecer receitas prontas que deverão ser aplicadas em diversas instituições de ensino, pelo contrário, as propostas pedagógicas integradoras devem atentar para a especificidade

dos sujeitos considerando os diversos contextos. Contudo, como desenvolver um ensino nessa perspectiva? Guará (2006, p. 17) aponta algumas possibilidades quando fala da elaboração de projetos integradores que podem articular diferentes saberes que poderão se estabelecer em uma mesma instituição ou com parceria entre as instituição de ensino formal e organização sociais, pois:

Muitas organização sociais dão ênfase  educação integral a partir de uma área ou tema do conhecimento, como eixo para o desenvolvimento de outras competências, em projetos apoiados em arte, esporte, lazer, meio ambiente, saúde, entre outros. Se, no currículo escolar, eles comparecem como temas transversais, aqui, constituem-se em temas centrais, a partir dos quais, são estabelecidas as conexão com outras demandas de conhecimento (GUARÁ, 2006, p. 17).

Nesse sentido, percebemos que há a possibilidade de se estabelecer parcerias entre as instituição de ensino formal com instituição de ensino não formal que, com suas ação, contribuirão para que os sujeitos tenham acesso a uma proposta educacional que trabalhe suas dimensão cognitiva, afetiva, tica, social, lúdica, esttica, física, biológica. No entanto, cabe ressaltar que a criação de propostas pedagógicas para a educação integral  um desafio que se lança no cerne do sistema educacional, isso porque ao se analisar quais sujeitos sociais demandam por essa educação integral percebemos que em sua grande maioria são aqueles que se encontram na faixa da pobreza e ou em vulnerabilidade socioeconmica e suas famílias encontram dificuldades para suprir as necessidades básicas sendo no espaço escolar ou em outras instituição, onde muitos encontram garantidos seus direitos sociais como o acesso  alimentação, ao esporte, ao lazer e até mesmo a proteção.

Essa realidade demanda a formulação de políticas públicas para atendimento desses sujeitos. Destacamos, então, nesse cenário, a proposição das escolas em tempo integral, essas escolas têm seu horário de funcionamento ampliado, mas é preciso ter atenção, pois apenas aumentar o tempo de permanência dos sujeitos no espaço escolar não significa a efetivação de uma educação integral. Um exemplo de escola bem-sucedida em tempo integral  a Escola Parque fundada por Ansio Teixeira em Brasília, de acordo com Carbello (2014, p.3):

a Escola Parque era uma proposta de educação integral que vislumbrava oferecer às crianças e adolescentes uma educação de qualidade. Preocupava-se com o aprendizado das disciplinas convencionais, com a organização de espaços adequados para integração e socialização dos alunos, preparando-os para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Atentava-se, também, para os aspectos de saúde, cuidando da alimentação, higiene, prática esportiva e artística.

Percebemos que essa proposta educacional atende aos sujeitos para além dos aspectos educacionais, considerando a socialização e o cuidado com os alunos. É pertinente salientar que esse modelo de escola demanda alto custo se configurando naquela época, e ainda hoje, um entrave para sua implementação de maneira que pudessem atender a toda a demanda social, sendo implantadas apenas poucas unidades.

Ampliando a discussão referente à educação integral e escola de tempo integral, Cardoso e Oliveira (2020) recorrendo a concepções de vários autores apresentam algumas concepções referentes a educação integral e a escola de tempo integral e como essas se efetivaram ao longo da história nos sistemas educacionais. As autoras nos dizem que:

Há que se apontar a existência de uma polissemia de conceitos, perspectivas e práticas acerca da educação integral, o que evidencia esse campo como um território de disputas, seja pelas propostas governamentais de ampliação da jornada diária escolar, visando à indução à educação integral, seja pelas reflexões de pesquisadores que se dedicam ao estudo da temática (CARDOSO; OLIVEIRA, 2020 p. 2081).

Cavaliere (2007), analisando as escolas de tempo integral, identificou quatro concepções existentes no contexto brasileiro, são elas: assistencialista, autoritária, democrática e a concepção multissetorial de educação integral. Na concepção assistencialista, a escola estaria voltada para cuidar e proteger os seus alunos tomando para si as atribuições que seriam de responsabilidade da família e seu papel principal não estaria voltado para a aquisição de conhecimento, mas para a ocupação do tempo e socialização dos alunos.

Na concepção autoritária, a escola de tempo integral assume um papel de prevenção, segregando os discentes no espaço escolar ocupando-os com atividades no contraturno para que eles não fiquem nas ruas se expondo a criminalidade. Já na concepção democrática, a escola de tempo integral é entendida como um meio para proporcionar o aprendizado da cultura, aprofundamento de conhecimento e interações democráticas entre os sujeitos na busca por emancipação. E, por fim, a concepção multissetorial considera que o tempo integral pode se estabelecer por meio de instituições não-governamentais, não sendo, portanto, necessário se estabelecer escolas de tempo integral, contudo, ao se atribuir a educação integral para outro

espaço existe a preocupação de se acreditar que as escolas são incapazes de formar para a existência em um mundo contemporâneo.

Diante do exposto, percebemos que, para que de fato ocorra a implementação de uma educação integral, seja no espaço escolar ou em outras instituições é preciso que as atividades realizadas não trabalhem a fragmentação, compartimentalização dos conhecimentos e, por conseguinte, dos sujeitos, porém promovam experiências sociais, sensíveis e cognitivas, esses aprendizados podem se dar por meio das artes, música, teatro, dança, artes visuais, interação com saberes da cultura popular como as eruditas, visto que proporcionar experiências diversificadas aos sujeitos permitirá um aprendizado biopsicossocial estabelecendo o desenvolvimento de si e com seus pares e o respeito à diversidade humana.

4.2 INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo desta seção vem-se discorrendo acerca da educação integral apresentando alguns conceitos que a define, assim como indicativos de propostas pedagógicas. As discussões expressas expõem que a educação integral deve considerar a diversidade dos sujeitos que se fazem presentes nas instituições, sejam elas de ensino formal ou não formal e dentre a diversidade estão incluídas as pessoas com deficiência. Assim, nesta subseção teceremos discussões referentes a educação integral e como ela se relaciona com a educação especial.

A educação especial é uma modalidade de educação escolar e de acordo com o Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que trata da Educação Especial, ela deve ser oferecida, preferencialmente, nos estabelecimentos regulares de ensino para discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sua oferta tem início na etapa da educação infantil e se estende ao longo da vida acadêmica.

Os atendimentos educacionais dos discentes com deficiência, se necessário, acontecerão em classes, escolas ou serviços especializados, mas, somente se, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Ressaltamos, ainda, na referida seção da legislação, que os sistemas de ensino deverão organizar seus currículos, métodos e técnicas de maneira a atender as especificidades dos discentes com deficiência.

No parágrafo anterior, foi apresentada de maneira sucinta a definição de educação especial, contudo, é possível perceber que para sua implementação se faz necessário que os sujeitos envolvidos no processo de ensino tenham a compreensão de que a educação para discentes com deficiência demanda atentar para as especificidades dos sujeitos focando nas suas potencialidades integrando conhecimentos e metodologias para que os discentes alcancem o aprendizado.

Diante do exposto percebemos que há interfaces entre a educação integral e educação especial. Dentre essas interfaces pode-se depreender que elas se estabeleceriam no âmbito do direito à educação e no âmbito das políticas públicas para a educação, dentre outras.

Considerar que há interfaces entre a educação especial e a educação integral no âmbito do direito a educação significa dizer que ao longo da história têm ocorrido lutas de maneira que possam garantir aos sujeitos sociais o direito a educação para todos. No artigo 26 da Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948, p. 5) temos que:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

No excerto acima extraído da Declaração Mundial dos Direitos Humanos percebe-se a proposição de uma educação que atente para a integralidade dos sujeitos. O citado documento vai servir de base para discussões no âmbito da educação de modo geral, mas também vai repercutir na educação especial. Em documentos posteriores, como por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada em 1990 por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia, orienta-se que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de

satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (UNESCO, 1990, p. 3).

Observamos no extrato do documento orientações concernentes à educação e os objetivos que ela deve ter em relação ao desenvolvimento dos sujeitos, e novamente coaduna com uma educação integral. Embora na passagem mencionada não esteja explícita a educação especial, compreende-se que elas se aplicam a todos seres humanos. Todavia vale ressaltar que o documento traz orientação específica para os sujeitos da educação especial quando diz que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras (*sic*) de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores (*sic*) de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 3).

Constatamos a preocupação que os elaboradores do documento tiveram em dedicar um artigo específico voltado para a educação especial, pois essa modalidade de educação tem suas especificidades em relação ao processo educativo voltado para os discentes com deficiência.

Outro documento orientador significativo que vai tratar acerca do direito à educação é a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, essa declaração tinha por objetivo traçar diretrizes para a organização de políticas educacionais para a educação inclusiva. A elaboração da Declaração de Salamanca se alicerçou nas declarações anteriormente citadas.

Salientamos que o documento traz a discussão acerca da educação para pessoas com deficiência, todavia, também ressalta que a educação na perspectiva da inclusão deve atender a todos os sujeitos inseridos no espaço escolar. De acordo com a declaração de Salamanca as escolas deveriam acomodar a todos os sujeitos independentemente de suas condições, sejam elas: físicas, intelectuais, sociais,

emocionais, linguísticas ou outras. O documento expressa que as escolas deveriam incluir:

crianças deficientes e super-dotadas (*sic*), crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas (*sic*), étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (BRASIL, 1994, p. 04).

A inserção desses sujeitos no espaço escolar lança sobre a escola o desafio de atender a diversidade, contudo, tal desafio pode ser superado se houver o desenvolvimento de uma pedagogia centrada no sujeito, desta feita, ao se realizar o processo de ensino, a escola também estará modificando atitudes discriminatórias e criando um ambiente acolhedor e promotor de uma sociedade mais justa e equânime, princípios essenciais no desenvolvimento de uma educação integral.

Diante do exposto, percebemos que os documentos apresentados explicitam o desejo da sociedade por uma educação que contribua para a formação de seres humanos solidários, comprometidos com assuntos que não se limitam aos aprendizados de conteúdos, conhecimentos para atender ao mercado, mas também com aprendizados do viver em sociedade.

Estar expresso em declarações mundiais diretrizes que orientam acerca de como os sistemas educacionais precisam se organizar para atender a diversidade que constitui a sociedade não foi algo que ocorreu de forma simplista, pelo contrário, isso só foi possível por meio das manifestações sociais que lutaram por garantia de direitos.

Nesse sentido, a interface entre educação integral e educação especial no âmbito do direito se estabelece quando se percebe mobilização social reivindicando o direito a educação para aqueles que por muito tempo estiveram a margem do sistema educacional, com isso, a diversidade passa a integrar o espaço escolar demandando do sistema um ensino que considere a especificidade do sujeito, desenvolvendo processos formativos para além da transmissão de conteúdo, mas englobando aspectos emocionais e societários.

Com referência a interface no âmbito das políticas públicas para a educação, significa que para a implementação tanto do ensino integral quanto da educação especial exige-se do Estado a elaboração de políticas públicas. Mas o que são políticas públicas? Viegas, Santana e Noda (2019), recorrendo às concepções de vários autores nos dizem que a política pública seria um processo, ou uma série

histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes sociais, não podendo, portanto, “ser reduzida a único acontecimento, a um único ator, a um único tempo histórico, nem mesmo podemos dizer que é simplesmente a soma desses elementos” (VIEGAS; SANTANA; NODA, 2019, p. 4). As autoras dizem ainda que a política pública é complexa e traz consigo a impossibilidade de reducionismo, visto que está em movimento.

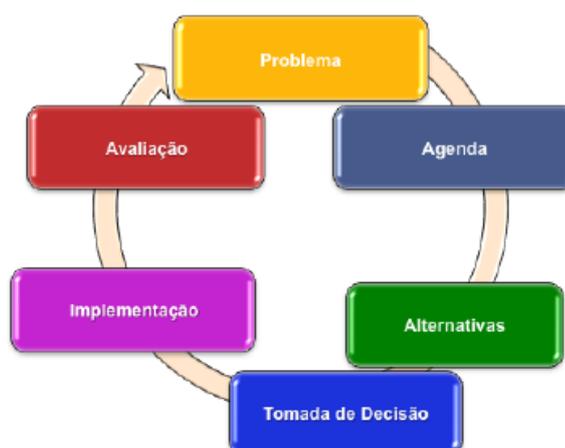
Ressaltamos que por meio das políticas públicas são traçadas diretrizes com vistas a solucionar problemas públicos, tais diretrizes são expressas em leis, regulamentos, declarações, programas, projetos. Nesse sentido, as políticas públicas representam a intervenção do Estado na sociedade, ou seja, seria o Estado em ação, essa ação se implementaria após o debate estabelecido entre órgãos públicos e diferentes integrantes e agentes da sociedade. Cabe destacar que a política pública não se restringe apenas a políticas estatais ou de governo, mas instituições privadas ou não-governamentais poderiam elaborar políticas de intervenção na sociedade desde que o caráter público seja mantido.

Agum, Riscado e Menezes (2015) nos dizem que as políticas públicas se organizam em ciclo o que permite visualizar e interpretar suas fases e sequências. A organização em ciclo seria

Como dispositivo de visualizar uma política pública e seus efetivos (des)caminhos [...]. Por meio deste entendimento podemos esquematizar as fases e formas de uma política pública, bem como entender os intervenientes para sua formação (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p.23).

Para os autores, as políticas públicas apresentam seis fases em que consistem em tópicos do ciclo, conforme o esquema a seguir.

Figura 1: Ciclo de Políticas Públicas

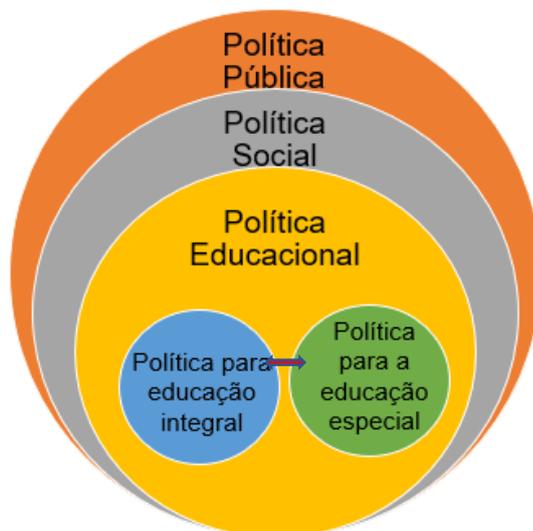


Fonte: (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p.24)

Cada fase do ciclo tem suas especificidades no processo de elaboração e implementação das políticas públicas. A primeira fase seria a *identificação dos problemas* sociais que, ao ser detectada, passa-se para a segunda fase que é a *formação da agenda*, nesse momento são debatidos quais problemas poderão ser selecionados para compor a agenda na busca de possíveis resoluções. Vale ressaltar que a decisão acontece por meio de muitas negociações e interesses de vários setores/segmentos da sociedade, tal fato conduz o processo para a terceira fase que é a **formulação de alternativas**. Considerando que o Estado não dispõe de recursos suficientes para atender a todas as demandas sociais, ou seja, os problemas que se apresentam, se faz necessário elencar o que será contemplado dentro de um determinado programa político e a *decisão* é motivada por discussões e estudos, essa decisão se configura como a quarta fase do ciclo que constitui as políticas públicas. A quinta fase corresponde à **implementação da política pública** que vai buscar acolher as demandas apresentadas direcionando-se para a sexta fase que é a **avaliação**, nessa fase se verifica o quanto a política pública foi eficaz na resolução do problema apresentado. De forma sucinta, essas seriam as fases que constituem a política pública.

Vale salientar, outra característica que as políticas públicas apresentam seriam suas ramificações, ou seja, subdivisões com objetivos específicos de formulação e implementação que seguem a intencionalidade das áreas para as quais foram elaboradas, por exemplo, existem políticas econômicas, políticas sociais. As políticas públicas direcionadas para o âmbito educacional, mais conhecidas como políticas educacionais, estão inseridas no bojo das políticas sociais. Nesse sentido, as políticas voltadas para a educação integral e educação especial, inserem-se no conjunto das políticas educacionais. O esquema a seguir apresenta como seria essa organização:

Figura 2: Esquema de representação das subdivisões da Política Pública



Fonte: Organizado pela autora

Nessa perspectiva, depreendemos que as políticas educacionais elaboradas para a educação integral e educação especial fazem parte de uma organização macro do Estado que, para serem executadas são tecidas subdivisões com intuito de alcançar os objetivos para os quais se propõem. No esquema apresentado na figura 2, percebemos que há uma seta conectando as políticas de educação integral e educação especial, isso porque essas políticas se interrelacionam, pois as concepções inerentes à educação integral, no sentido de considerar os sujeitos seres multidimensionais, são aplicáveis também para a educação especial, assim como é possível inferir que sujeitos da educação especial podem ser ao mesmo tempo sujeitos da educação integral, pois:

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agregase a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano (GUARÁ, 2006, p. 16).

Diante do exposto, observamos que as interfaces que se estabelecem entre a educação integral e a educação especial por meio das políticas públicas podem estar relacionadas na compreensão da necessidade de elaboração de políticas

educacionais específicas para atender as demandas dos sujeitos e esse processo passa por fases de negociação e embates sociais para que sejam implementadas, o que exige um movimento constante, pois a conquista em determinado tempo histórico, dentro de determinado governo não é garantia de manutenção em governos seguintes.

Nessa seção foram tecidas reflexões referentes à educação integral abordando inicialmente as concepções do cartesianismo e o pensamento complexo de Morin e como essas concepções influenciam no modo de pensar a educação ao longo da história e em diferentes contextos para sujeitos diversos.

5 DANÇA E TEATRO: ARTES CÊNICAS PROMOTORAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Dança e o Teatro são expressões artísticas que integram as artes cênicas, ou seja, são expressões que acontecem em determinado lugar, por exemplo, nos palcos de um teatro para uma plateia; mas não se limitam apenas a esses espaços, essas expressões artísticas podem ser desenvolvidas em diversos espaços, sobretudo quando se adota uma vertente mais contemporânea do fazer dança e teatro podendo se manifestar em diversos espaços.

Mas antes de discorrer especificamente acerca da dança e do teatro como promotores de uma educação integral, vale tecer um introito em relação a arte de forma geral como expressão humana, vários estudiosos afirmam que a arte esteve presente desde os primórdios na história da humanidade, isso pode ser constatado nas pinturas rupestres encontradas nas paredes das cavernas que, para serem realizadas, os homens primitivos precisaram desenvolver técnicas de utilização de extratos de vegetais, argilas, carvão, dentre outros produtos.

Essas pinturas representavam cenas do cotidiano como a caça e os rituais sagrados. É possível encontrar nessas pinturas representações gráficas relativas a danças. Gzjik e Arruda (2014, p. 02) dizem:

a arte está presente [...] desde o início da história da humanidade, através das primeiras manifestações gráficas representadas nas paredes das cavernas, onde o homem teve que aprender de algum modo a sua técnica e a sua função, e através dela expressar seus sentimentos e ações cotidianas. Portanto, a arte foi e é utilizada como uma forma de despertar a expressão, a criação e a inovação, o agir e o pensar, o que a torna essencial para o desenvolvimento humano.

Nas palavras das autoras, que a arte contribui para o desenvolvimento dos sujeitos, pois ela proporciona a criação e estimula o pensamento dentre tantas outras coisas. Em se tratando particularmente da dança, Paulino (2017, p. 153) expõe que por meio de movimentos corporais dançados é possível expressar o estado emocional dos seres humanos utilizando-se dessa arte em momentos “quando as palavras não eram suficientes”, nesse sentido, a “dança está presente na trajetória da sociedade, marcando transformações observadas historicamente e evoluído com elas”.

Com o decurso histórico a arte se faz presentes em diversos contextos sociais, no âmbito do Brasil é importante remontar ao início do período Jesuítico, por volta de 1549, nesse período os padres buscavam a conversão dos povos indígenas ao

catolicismo por meio de encenações teatrais. Toledo, Ruckstadter e Ruckstadter (2007, p. 35) afirmam que o “teatro foi um recurso muito utilizado pelos padres da Companhia de Jesus, principalmente com intuito catequético”, peças teatrais eram elaboradas para serem apresentadas ao povo com a finalidade de convertê-los ao catolicismo.

Nesse cenário, a utilização da arte teatral como disciplinadora e opressora, não condizente com que se preconiza em relação as artes e, sobretudo, ao teatro, pois a arte contribui para a libertação do pensamento. Evidencia-se nessa prática jesuítica um fazer pedagógico que utiliza a arte como uma ferramenta de ensino e não como campo epistemológico e promotor da formação humana transformadora.

Deslocando-se do período colonial para tempos mais atuais, pode-se perceber que o ensino de arte esteve completado em legislações nacionais. A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 4024/1961 apontava no parágrafo único do artigo 26 que os sistemas de ensino poderiam desenvolver o ensino de artes aplicadas desde que a duração escolar fosse estendida para seis anos. Nesse artigo evidencia-se a **possibilidade** do ensino de arte nas instituições escolares, mas a lei não a traz como obrigatória.

Somente em 1971 com a aprovação de novas Diretrizes Nacionais para Educação, Lei nº 5692/1971 é que o ensino de arte aparece como obrigatório, constata-se na referida legislação que o termo utilizado foi Educação Artística e, de acordo com Japiassu (1999, p. 155), “Educação Artística foi então a nomenclatura instituída para designar a matéria que abordava de forma integrada as linguagens cênicas (Teatro e Dança), plástica e musical”. Japiassu (1999) também comenta que a obrigatoriedade do ensino de arte na estrutura curricular deixou em evidência a exigência de um profissional licenciado que não existia, haja vista que:

Os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de *Educação Artística* só foram implantados três anos após a publicação da 5692/71 e logravam a formação de um profissional polivalente, ‘fluyente’ em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e musical). Isso ocasionou déficit de professores licenciados para a docência da *Educação Artística* nas redes pública e privada de ensino - o que obrigou as escolas a recrutarem pessoal de áreas de conhecimento afins (*Comunicação e Expressão* ou *Educação Física*, por exemplo) para ‘taparem o buraco’ do currículo mínimo definido pelo MEC (JAPIASSU, 1999, p. 155).

Para o referido autor a maneira como se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de arte foi autoritária comprometendo a qualidade do trabalho pedagógico para

o ensino da arte oferecido nas escolas. Considerando a necessidade de se pensar a educação em arte de maneira que as diferentes linguagens tivessem professores específicos, passa-se a reivindicar na sociedade, por meio de movimentos de pesquisadores em artes e educação, professores, artistas, a criação de cursos de licenciaturas plenas em Artes Plásticas, Desenho, Música, Teatro e Dança, que embora já existissem, a oferta desses cursos em alguns lugares do Brasil era incipiente para atender toda a demanda que se apresentava.

É pertinente ressaltar que com a redemocratização do país e a elaboração da Constituição Federal de 1988 e os princípios nela estabelecidos houve a necessidade da elaboração de novas diretrizes para educação nacional. Diante desse fato, em 1996 foi aprovada a Lei 9394/1996 estabelecendo novas diretrizes para a educação nacional. Nessa lei, o ensino de arte é tratado no artigo 26 parágrafo 2º trazendo a seguinte orientação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”, sendo que no parágrafo 6º do mesmo artigo está expresso que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”, ressalta-se que esse parágrafo foi alterado pela lei nº 13.278/2016, a alteração consiste na inserção de artes visuais, dança e teatro como linguagens obrigatórias integrante do componente curricular arte, pois anteriormente a obrigatoriedade estava estabelecida apenas para música.

Contudo, nesse mesmo ano a comunidade acadêmica, artística e sociedade civil organizada foram surpreendidos com a publicação da Medida Provisória nº 746/2016, que alterou a LDB 9394/1996 em vários artigos, dentre eles o artigo 26 parágrafo 2º retirando o Ensino Médio da redação do texto legal, deixando a obrigatoriedade do ensino de arte apenas para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ante essa realidade houve manifestações na sociedade repudiando a MP 746/2016 e as principais associações vinculadas ao ensino da arte se manifestaram contrárias às mudanças apresentadas pelo governo federal. A Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE), publicou uma carta aberta de repúdio em que expressava:

Carta Aberta de Repúdio à Medida Provisória 746/2016

A ABRACE- Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas se manifesta veementemente contrária à medida provisória MP 746/2016 que estabelece a reforma do Ensino Médio. Não aceitamos que o Governo Federal realize uma reforma como a proposta pela MP, que modifica a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação de 1996, sem discussão e debate amplo com a sociedade, principalmente alunos e alunas, famílias e profissionais da educação. Isto só revela o caráter autoritário e antidemocrático da medida.

A Medida Provisória 746/2016 evidencia ênfase na formação técnica em detrimento dos componentes curriculares Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física demonstrando uma inclinação para a capacitação profissional, negligenciando a promoção de autonomia intelectual, acesso ao patrimônio cultural e o exercício estético de compreensão do mundo, fundamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovada em 2011.

Repudiamos fortemente a não-obrigatoriedade da ARTE no ENSINO MÉDIO. As diversas artes apresentam campos do conhecimento específicos e imprescindíveis à formação dos jovens, pois contribuem para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e aptos ao exercício pleno da cidadania, além de promover o desenvolvimento cultural e artístico do país.

Consideramos a MP 746/2016 um grave retrocesso às conquistas da nossa área concretizadas pela obrigatoriedade do componente curricular Arte na Educação Básica pela LDB/1996 em todos os níveis da Educação Básica. Por esta razão, convocamos particularmente os profissionais do Ensino de Teatro e da Dança para debate e mobilização na luta pela rejeição da MP 746/2016 no Congresso Nacional.

A ABRACE se junta às iniciativas da sociedade civil contra a MP 746/2016 e na firme defesa de uma educação pública de qualidade que favoreça e garanta a afirmação das diferentes identidades, o exercício da cidadania, os direitos sociais e o patrimônio artístico e cultural brasileiro (ABRACE, 2016).

Disponível em: <http://www.portalabrace.org/arquivos/Carta-de-repudio-abrace.pdf>. Acesso em: 23 de fev. de 2023).

O teor da carta traz denúncias, percebe-se logo no primeiro parágrafo o caráter autoritário e antidemocrático da MP 746/2016, haja vista que não houve debate na sociedade em relação às mudanças apontadas. Outra denúncia consiste nos impactos que a reforma proposta pelo governo causaria ao Ensino Médio, pois não era apenas o componente curricular arte que deixava de ser obrigatório, porém disciplinas como Filosofia, Sociologia e Educação Física também estavam “ameaçadas”, justamente as disciplinas que contribuem para uma formação crítica e reflexiva que colaboram para a autonomia dos sujeitos. A carta conclama a sociedade, principalmente, os profissionais do teatro e dança para lutarem em defesa de uma educação de qualidade que prime pela formação integral dos sujeitos.

Diante do exposto é imperativo refletir acerca da garantia do ensino de arte nos currículos das instituições de ensino, pois embora expresso em legislações que definem diretrizes para educação, frisa-se que essa garantia ocorreu por meio de muitas reivindicações da sociedade civil organizada, a qualquer momento podem ocorrer rupturas abruptas ocasionadas por decisão unilateral de quem está no poder.

Após tecer reflexões gerais acerca da importância da arte e de expor sua marcação em legislações referentes ao ensino, nas subseções seguintes serão abordados os aspectos pedagógicos em relação ao ensino da dança e do teatro.

5.1 O QUE O ENSINO DA DANÇA PROPÕE?

O ensino de dança nas instituições de educação formal atualmente é mais efetivo se comparado com décadas anteriores, essas mudanças talvez estejam ocorrendo devido aos novos entendimentos que a sociedade vem adquirindo em relação a dança como parte de uma educação integral, pois ao se analisar historicamente como essa arte era percebida no cerne das sociedades perceber-se-á diferentes concepções.

De acordo Marques (1990), a dança nas sociedades primitivas era concebida como “manifestação de amor, de morte, de guerra e de religião” isso significa que a dança estava associada a vida. Com o decurso histórico, no período do Império Romano, a dança passa a ser relacionada com a degradação e corrupção do ser humano, talvez devido às apresentações sádicas e muitas vezes obscenas que eram realizadas pelos romanos. Evidencia-se, que nesse período, emerge na sociedade o cristianismo e para seus seguidores a dança é compreendida como “uma arte que refletia a decomposição de um mundo pecador e destruído moralmente” (MARQUES, 1990, p. 6).

Na Idade Média a dança foi paganizada, sendo uma arte que se executa por meio do corpo, ela foi condenada pela igreja, pois o dualismo corpo e alma fez a dança ser repudiada da liturgia das igrejas. Segundo Gaio e Penachione (2021, p. 32):

A dança foi proibida pela Igreja, porque toda a manifestação corporal como expressão, segundo o Cristianismo, era pecado, assim como seus registros, mas os camponeses, de forma oculta, continuaram executando suas danças que saudavam suas crenças e manifestações populares.

As autoras destacam que a igreja não conseguiu extinguir a dança no meio do povo e por isso passou a tolerá-la, mas considerando-as como manifestações pagãs. Com o fluxo da história e as mudanças de pensamento na sociedade, ocorreram modificações na forma de se conceber a dança e no período renascentista a dança adquire uma compreensão academicista e passa a representar o entretenimento da classe aristocrática.

Essa compreensão ganhou mais notoriedade nos séculos XVIII e XIX por meio do ballet clássico, dança extremamente técnica sendo destacada por alguns estudiosos como “decorativa” e sem “conteúdo cultural”. Portinari, (1989, p. 56, *Apud* GAIO; PENACHIONE p.37) afirma que: “com o Renascimento, a dança passa a ser

codificada por mestres a serviço das cortes. Tal como as outras artes, ela recebe regras conforme o gosto reinante”, essa realidade da exigência do aprimoramento técnico, mais evidente no ballet clássico, arrastou para a dança o entendimento de que dançar é apenas passos e saltos executados harmonicamente ao som da música, ou seja, relegando a dança para um plano secundário.

Atualmente essa acepção é combatida por muitos estudiosos da dança, Marques (1990, p.7) citando o filósofo francês Roger Garaudy expõe que:

‘a dança é a união do homem com seu próximo. União do indivíduo com a realidade cósmica’ e ainda ‘dançar é meditação, meio de conhecimento introspectivo e do mundo exterior’. Enfim, ‘dança é experiência que transcende a palavra, é modo de viver, de estabelecer relações como o mundo cósmico e de comunicar o êxtase’.

Diante do exposto, pode-se evidenciar as diferentes visões atribuídas a dança ao longo da história que inevitavelmente influenciaram e ainda hoje influenciam o ensino da dança, o que conduz ao seguinte questionamento: mas, afinal, como se estabelece a relação entre dança e educação? Marques (2010), fundamentada em trabalhos de Paulo Freire, tece uma análise acerca do binômio dança e educação, explicando que as palavras “dança” e “educação” carregam sentidos diferentes e são geradoras de áreas de conhecimento e campo de atuação profissional específicos, contudo, é possível estabelecer elos entre elas, pois quando entendidas enquanto área de conhecimento e de atuação profissional, se cruzam dialogicamente em justaposição. Formam um binômio que se multiplica em inúmeros sentidos, entendimentos e ações. Neste sentido:

A dança e a educação como um binômio híbrido gera espaços de confluências e encontros que por sua vez evidenciam e delimitam teorias e práticas. Essas inúmeras correspondências possíveis entre a dança e a educação chamam principalmente para um olhar crítico sobre como estas duas áreas de conhecimento e vivências espaço-temporais estão ligadas entre si **por seus atores sociais** (MARQUES, 2010, p. 26. Grifo nosso).

Cabe o destaque na expressão “por seus atores, sociais”, pois pode-se inferir que esses atores farão o elo de ligação entre dança e educação. A autora chama a atenção em relação ao termo educação expondo que esta não acontece apenas por professores em espaço escolar e ressalta que o processo educativo pode se estabelecer nas relações sociais entre pais e filhos, entre amigos, mesmo em uma consulta médica pode se evidenciar um ato educativo. Ah, os artistas também educam ao levar suas artes para serem apreciadas pelo público.

Marques (2010) segue sua reflexão concernente à dança e à educação pontuando que processos educativos em dança não podem acontecer de forma superficial, sem planejamento e objetivos definidos, não podem ser por mera intuição do educador, e também não podem se restringir a execução de técnicas e reprodução de coreografias que muitas vezes são ensaiadas para datas comemorativas, isso se configuraria com uma prática ingênua do ensino da dança e tolhe dos sujeitos a possibilidade da criação e da manifestação de autonomia.

Aulas de dança que são um conjunto de atividades – e não o desenvolvimento de um projeto, de uma proposta curricular – proporcionam contatos dos alunos com a dança por meio da educação, são um reflexo ingênuo da contemporaneidade fragmentada e descontínua. Do mesmo modo, atividades de dança soltas em um projeto também proporcionam meros contatos entre os alunos e a dança, pois não aprofundam nem ampliam, muito menos transformam o conhecimento em dança (MARQUES, 2010, p. 29).

Em oposição a prática de ensino conforme descrita no excerto acima citado, Marques (2010) defende a compreensão de que o ensino da dança deve se estabelecer por meio de uma relação crítica, consciente, reflexiva, com discernimentos nas escolhas que são feitas, ou seja, ao se pensar em uma aula o educador traçará os objetivos a serem alcançados, ele decidirá de forma consciente o que ensinar, como ensinar e para que ensinar determinado conteúdo de dança. O aspecto técnico não terá a primazia do processo educativo, ele será apenas mais um tópico que comporá o processo de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, os educandos têm participação ativa, sendo criadores do processo educativo em dança. E sintetizando a compreensão entre os termos dança e educação pode-se afirmar que:

O encontro entre a dança e a educação, se dialógico, estabelecerá relações entre essas duas áreas de conhecimento, geradoras de no mínimo dois pólos de atuação profissional; entre dois modos de ser e estar em sociedade, de conviver, de estar com, de viver, de ver, que podem impregnar de sentido as ações cotidianas, que podem dançar, educar e transformar (MARQUES, 2010, p. 36).

Destarte, o que o ensino da dança na escola propõe é a formação de sujeitos, criadores, críticos e reflexivos da realidade que os cercam. A dança é movimento, é o aprendizado da utilização do espaço e da consciência corporal que rompe com o corpo inerte, dócil e subserviente muitas vezes desejado como modelo ideal de aluno. A dança na escola não deve enaltecer um gênero de dança em detrimento a outro, mas sim trabalhar os conhecimentos técnicos e culturais que possuem.

A dança na escola precisa trabalhar os sentimentos e as interações entre os sujeitos promovendo o cuidado, o apreço e a tolerância. O ensino da dança deve promover o aprendizado de outras culturas, pois ao se estudar/pesquisar os diversos gêneros de dança se adquirirá conhecimento de outros povos. Desse modo, o ensino da dança é promotor de uma educação integral dos sujeitos, pois:

A dança trabalhada na escola pode apontar resultados de progressos no desenvolvimento do educando como: autonomia corporal e intelectual, socialização, cooperação, responsabilidade e avanço na aprendizagem. Além de estimular e desenvolver entre os educandos as capacidades críticas e afetivas (GOUVEIA, 2021, p. 143).

5.2 O TEATRO E A EDUCAÇÃO: INTERSECÇÕES

Tratar acerca do teatro na educação exige-se, *a priori*, que se conceitue o que é teatro para posteriormente fazer a aplicação dessa área de conhecimento no âmbito da educação. De acordo com Canda (2020), conceituar teatro não é algo fácil, pois ele é uma arte que está em constante questionamento de si mesmo. É um conhecimento que está sempre em “mutação, dialogismo e contradição”, em virtude de ser um processo que está em constante revisão e transformação. Ressalta-se que o teatro no presente é diferente do teatro no passado e será certamente diferente no futuro. Para além dessas observações, a autora expõe que existe uma polissemia referente ao termo teatro que:

tanto pode designar o ato cênico, a manifestação de um ou mais atores/atrizes que interpretam uma história, ou desenvolvem ações cênicas em combinações de diálogos, gestos, falas, sonoridades, luzes, imagens, dentre outras possibilidades; quanto o espaço físico e arquitetônico de apresentação e circulação de espetáculos, coreografias, recitais, concertos, dentre outras manifestações (CANDA, 2020, p.12).

Nesse sentido, observamos diferentes compreensões em relação ao termo teatro. Assim, de modo sucinto, o teatro pode ser definido como “um modo de produzir arte em que atores/atrizes, diretores e técnicos/as, buscam a dimensão lúdica, onírica e estética do fenômeno teatral como forma de despertar reflexões, sentimentos e até atitudes no público” (CANDA, 2020, p.13) ressaltando que não há uma experiência única no fazer teatral, já que é considerada tão diversa quanto diversa é a experiência dos seres humanos na sociedade.

Diante da conceituação do teatro aguça-se a curiosidade acerca de sua origem e Peixoto (2005, p. 10) expõe que:

o teatro nasce no instante em que o homem primitivo coloca e tira sua máscara diante do espectador. Ou seja, quando existe consciência de que ocorre uma 'simulação', quando a representação cênica de um deus é aceita como tal: a divindade presente é um homem disfarçado. Aqui começa o embrião da noção de "ficção e também da noção de fazer arte. O teatro define seu terreno específico. E, naturalmente, enquanto para os idealistas sua essência pode ser até mesmo divina, para os materialistas seu significado é concreto. E pertence aos homens.

Dessa forma, evidenciamos que o teatro sempre esteve presente na história da humanidade, para alguns tinha conexão divina, para outros sua realização esteve exclusivamente relacionada às ações humanas.

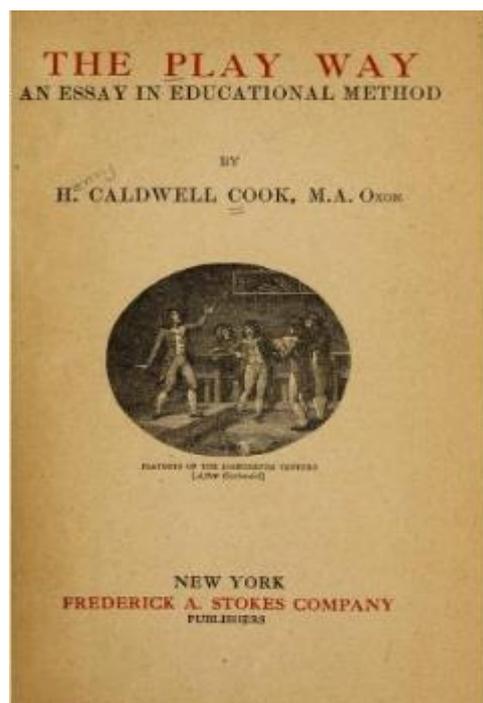
Mas quando o teatro e a educação passaram a estabelecer conexões em relação aos processos educativos? De acordo com Japiassú (1999) desde a Antiguidade Clássica os filósofos gregos produziram em seus escritos considerações que relacionavam o teatro e a educação, mas foi apenas no século XIX que estudiosos escreveram especificamente acerca dessa relação, certamente influenciados pelas ideias de Jean Jacques Rousseau. Esse pensador defendia que o processo educativo tinha de estar centrado na criança, pois “a pedagogia original de Rousseau enfatizava a atividade da criança no processo educativo e defendia a importância do *jogo* como fonte de aprendizagem” (JAPIASSÚ, 1999, p. 130, grifo do autor).

É pertinente fazer a elucidação concernente ao termo *jogo* utilizado no teatro, e Japiassú (1999, p. 131) explique que:

no *jogo dramático* entre sujeitos, todos são 'fazedores' da situação imaginária, todos são 'atores'. No *jogo teatral*, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de 'jogadores' e de 'observadores', isto é, os sujeitos jogam *deliberadamente* para outros que os observam.

Desse modo, é importante ter o entendimento acerca dos objetivos que desejam ser trabalhos para que se escolha o tipo de jogo ou jogo dramático ou jogo teatral na realização do processo de ensino do teatro. Ainda Japiassú (1999) informa que, de acordo com suas pesquisas, a obra “The Play Way: na essay in educational method” (1917) de Caldwell Cook foi uma das primeiras formulações do método dramático.

Figura 3: Imagem do Livro “The Play Way: na essay in educational method”



Fonte: Internet Archive

Já no século XX surgem outros nomes que se tornaram reconhecidos por trabalharem o teatro por meio de jogos e seus métodos foram aplicados à educação, entre eles, pode-se citar Viola Spolin, uma diretora teatral e escritora norte americana que desenvolveu um método próprio para trabalhar o ensino do teatro, a referida autora teve suas obras traduzidas para o português por professores renomados da área do teatro, como por exemplo, Ingrid Koudela.

No âmbito do Brasil, destacamos Augusto Boal, que também desenvolveu um método próprio, ou melhor dizendo, uma nova pedagogia para o fazer teatral e conseqüentemente seu ensino.

A pedagogia teatral de Boal foi denominada por ele mesmo de *teatro do oprimido*, tomando emprestada a expressão utilizada por Paulo Freire para designar sua proposta educativa (pedagogia do oprimido). O *teatro do oprimido* consiste, basicamente, num conjunto de procedimentos de *atuação teatral improvisada* que tinha como objetivo, em suas origens, a transformação das tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas a partir da conscientização política do público (JAPIASSU, 1999, p.146, grifo do autor).

Salientamos que Boal estava insatisfeito com os métodos tradicionais do fazer teatral, ele buscava que o teatro problematizasse questões políticas e sociais e foi a partir de sua insatisfação que buscou realizar o teatro de outra maneira, percebe-se que Boal busca em Freire referências para idealizar sua pedagogia teatral hoje

mundialmente conhecida e reconhecida e muito desenvolvida por grupos teatrais, porém, ainda pouco utilizada nas instituições de ensino formais talvez por seu potencial de conscientização e transformação.

Diante do exposto, observamos as aproximações entre o teatro e educação, e como já apontado nesse trabalho anteriormente, o teatro é uma linguagem artística que integra o componente curricular arte e as normativas legais determinam a obrigatoriedade de seu ensino nas escolas, ou seja, a curricularização do ensino do teatro.

Todavia, mesmo que existam as orientações legais acerca do ensino do teatro, ainda é incipiente a presença do professor de teatro no contexto escolar, mesmo que exista o professor de arte, na maioria das vezes esse profissional é formado em artes visuais, que faz da sua formação o eixo central para o desenvolvimento da disciplina arte abordando as linguagens de teatro, dança e música superficialmente, o que é compreensível considerando que o professor não tem formação nessas linguagens.

Outra realidade que merece ser salientada é a utilização do teatro como ferramenta de ensino de outras disciplinas, usa-se o teatro para trabalhar ciências, português, história, deixando o ensino dessas disciplinas mais atraente e interessante para os alunos, pois o processo de ensino acontece de forma lúdica, mas apesar disso, os conhecimentos relativos ao teatro como área de conhecimento não são trabalhados, pois em muitos momentos trabalha-se com os estudantes a organização de peças teatrais com memorização de conteúdos de forma mecanizada sem levar a reflexão acerca do que se está construindo como peça teatral, o foco é o resultado, ou seja, a apresentação.

Na montagem de um espetáculo, a atenção maior deve ser dada ao processo de construção, pois o professor pode explorar as capacidades de expressão, de relacionamentos, a espontaneidade, a imaginação, a observação, a percepção e a criação, características próprias dos seres humanos, mas que carecem de estímulos para serem aprimoradas. O que deveria ser proposto nas instituições de ensino era o trabalho conectado, tecido junto, seguindo a ideia do pensamento complexo de Morin (1996), uma tessitura coletiva do conhecimento, o que pode ser comparado com o que propõe a interdisciplinaridade em que os professores poderiam desenvolver projetos integrando as áreas de conhecimentos, uma vez que:

pensar interdisciplinaridade é consentir uma prosa fácil com qualquer disciplina que faça parte do currículo escolar. É importante que a escola perceba que mesmo o ensino estando fragmentado deve-se contextualizar e tornar importante a construção de outros paradigmas que apresente visão de conjunto para que os alunos percebam que o estudo pode ser unificado (SILVA, PONTES, SANTOS, 2019, p. 5).

É preciso vislumbrar propostas pedagógicas que trabalhem de maneira interligada, integrada, ligando as áreas de conhecimento com vistas a proporcionar aos educandos um processo formativo significativo e as artes podem contribuir para a superação da fragmentação curricular, organização vigente do ensino que deixa muitas lacunas na formação dos sujeitos.

Nessa seção tratamos acerca da arte e como ela se estabeleceu na sociedade. Foram ainda abordadas reflexões relativas ao ensino da dança e do teatro e como essas linguagens podem contribuir para a formação integral dos sujeitos, considerando a relevância da formação em arte. Nas seções seguintes serão abordadas as experiências docentes e discentes nos processos formativos em artes cênicas para o artista quanto para o professor da educação básica.

6. ENUNCIÇÕES DOCENTES REFERENTES AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA/COM DISCENTES COM DEFICIÊNCIA REALIZADOS EM UMA ESCOLA DE ARTES CÊNICAS⁵

Nesta seção serão apresentadas as análises dos relatos de docentes que participaram da pesquisa realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Para manter o sigilo dos participantes lhes foram atribuídos nomes fictícios, desta forma busca-se atender a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, que traz no Capítulo II, artigo 3º, inciso VII que as pesquisas com seres humanos devem ter a: “garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz”.

Considerando que a pesquisa foi realizada com dois grupos distintos: docentes e discentes, ressalta-se, como mencionado na subseção 2.4, apenas uma discente entrevistada é egressa da instituição, pois os outros discentes atualmente encontram-se com vínculo institucional frequentando novos cursos na escola de Artes Cênicas. Como forma de organização das informações, os relatos foram agrupados em duas unidades de contextos que são: 1) Enunciações docentes; 2) Enunciações discentes. De acordo com Franco (2008, p. 46):

As Unidades de Contexto podem ser consideradas como o ‘pano de fundo’ que imprime significado às Unidades de Análise. Podem ser obtidas mediante o recurso a dados que explicitem: a caracterização dos informantes; suas condições de subsistência; a especificidade de suas inserções em grupos sociais diversificados.

Em cada unidade de contexto serão expostas, por meio de categorias temáticas, as percepções que os participantes possuem em relação a Escola de Artes Cênicas concernentes aos processos de ensino aprendizagem voltados para pessoas com deficiência. A unidade de contexto com as enunciações discentes será apresentada na 7ª seção.

6.1 ENUNCIÇÕES DOCENTES

Esta unidade de contexto se constitui de categorias temáticas as quais expressam as percepções de docentes acerca da práxis com turmas que possuíam

⁵ Nome fictício.

discentes com deficiência. As categorias temáticas são: “Trajetória de si: formação e docência”; “Diversidade e especificidade: sentimentos e desafios para a docência para/com discentes com deficiência”; “Processos de ensino-aprendizagem com discentes com deficiência”; “Sala de aula: lócus de agenciamentos pedagógicos”; “O caráter formador do ensino: qualificação profissional em artes cênicas e o desenvolvimento integral dos sujeitos” e, “Perspectivas e expectativas: a inclusão na Escola de Artes Cênicas”.

6.1.1. Trajetória de si: formação e interesse pela docência

A categoria temática “Trajetória de si: formação e interesse pela docência” apresentará a formação e como se deu o interesse pela docência dos seis professores participantes da pesquisa. Referente a formação dos professores entrevistados, constatou-se que nenhum possuía graduação no campo das artes, mas cinco deles fizeram pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em programas de pós-graduação em artes. O quadro a seguir evidencia as formações:

Quadro 2: Demonstrativo da Formação dos docentes entrevistado.

Formação inicial	Especialização	Mestrado	Doutorado
Engenharia Civil		Mestrado Profissional em artes/UFPA	Doutorando em Artes/UFPA
Direito	Especialização em A Consciência Corporal Dança/ Faculdade de Artes do Paraná	Mestrado acadêmico em Artes Cênicas/UFBA	Doutorado em Artes Cênicas/UFBA
Licenciatura em Letras		Mestrado em Artes/UFPA	Doutorado em Artes/UFMG
Licenciatura em Educação Física	Especialização em Treinamento Desportivo na Infância e Adolescência	Mestrado acadêmico em Artes Cênicas/UFBA	Doutorado em Artes Cênicas/UFBA
Licenciatura em Educação Física	Especialização Em Consciência corporal/Faculdade do Paraná	Mestrado acadêmico em Artes Cênicas/UFBA	Doutorado em Artes Cênicas/UFBA
Odontologia e Fisioterapia Formação Pedagógica Para a Educação Profissional no Ensino Médio	Especialização em Pesquisa Aplicada às Ciências da Saúde/Fundação educacional do Estado do Pará	Mestrado em Neurociências e Biologia Celular/UFPA	Doutorado em Odontologia (Dentística)/USP

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No quadro 2 observamos que cinco dos seis docentes entrevistados realizam pós-graduação em artes e, à primeira vista, pode-se inferir que os docentes desenvolveram seus estudos de mestrado e doutorado em artes, pois os conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação não atendiam ao campo de atuação profissional ao qual estão inseridos, essa inferência pode, em certa medida, ser verdade, contudo, ao analisar o desenho curricular dos cursos que a Escola de Artes Cênicas oferta, percebemos que há conexões entre os conhecimentos adquiridos nas graduações com os conhecimentos que são trabalhos nos cursos. Por exemplo, os cursos de teatro possuem disciplinas na área da cenografia, que certamente demandam do professor conhecimentos da engenharia civil relativos a estruturas. Já a formação em licenciatura em letras pode contribuir com os conhecimentos adquiridos em relação as obras literárias, pois podem ser encenadas, também pode contribuir na produção de textos dramáticos.

Na área da dança, os cursos possuem disciplinas voltadas para percepção corporal, cinesiologia, educação somática e as formações em fisioterapia e licenciatura em educação física têm muito a colaborar com o processo formativo dos discentes.

Observando os relatos dos docentes entrevistados é possível perceber a multiplicidade de conhecimentos que os constituem, o que permite refletir acerca da concepção de rizoma trabalhada por Deleuze e Guattari (1995), para esses autores:

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma.

Ou seja, cada docente tem sua formação específica que pode ser compreendida como as linhas segmentares, os estratos, ou ainda, as camadas que os constituem. As suas formações possuem campo de atuação profissional delineadas na sociedade, contudo, eles fazem a “desterritorialização”, aplicando seus conhecimentos ao ensino das artes cênicas, rompendo assim com uma lógica estabelecida socialmente em relação a formação que possuem, o que pode ser compreendido como as linhas de fuga. O rizoma não se fecha em si mesmo, pelo contrário, ele se abre a experimentações, aos contatos, as conexões, e ao se expandir se transforma.

Cabe ainda ressaltar que, alguns professores expuseram em seus relatos que por meio das relações sociais estabelecidas em grupos de teatro, de dança, ou mesmo em instituições não formais de ensino adquiriram conhecimentos relativos as artes cênicas, e mesmo acerca da docência, isto é, a formação desses professores não aconteceram apenas em espaços formais de ensino, mas se deu também nas interações estabelecidas ao longo da vida. Nos relatos a seguir é possível fazer essa constatação:

Então, eu sou formado em Engenharia Civil, tenho o Mestrado Profissional em Artes, pelo programa de Pós-graduação em Artes, PPGArtes da Universidade Federal do Pará e agora estou no doutoramento no mesmo programa. Eu tenho também minha formação informal, não é? Eu trabalhei 35 anos como publicitário, sou artista plástico e sou artista de teatro. Artista de teatro com uma especialização em teatro de animação. Eu trago toda essa pesquisa, esse conhecimento para dentro da academia e aplico no que eu faço atualmente que é ser professor, que é minha última profissão mais recente. (PROFESSOR JACINTO).

Além dessa formação institucional, tem a minha formação também da área artística como educadora em uma Fundação do Estado do Pará, onde eu trabalho com crianças da Vila da Barca, do bairro do Telégrafo e dos arredores, com a iniciação artística desde 1994. Então, de lá para cá, eu acredito que esse [trabalho] seja um processo [formativo] muito relevante, muito importante, porque ali a gente lida com uma diferença de comportamentos, com uma diferença de idades, com uma diferença sociopolítica, com uma diferença econômica muito grande. Na área da educação, é um processo pedagógico de formação em arte, na verdade, uma sensibilização de crianças, de crianças com muitas dificuldades, dificuldades de relacionamento, dificuldades de alimentação, isso tem sido para mim de muito aprendizado, aprendizado para lidar com as diferenças. **Lá eu aprendo que as deficiências são, na verdade, diferenças**, elas não são exatamente uma debilidade, essa palavra sumiu da minha mente quando eu comecei a lidar com todas essas diferenças, crianças que não comem e que têm uma dificuldade de leitura, eu posso olhar isso como uma deficiência. Descobri que uma criança que foi tratada a vida inteira como uma hiperativa, com dificuldade de relacionamento, a criança era surda, e ninguém tinha percebido ainda que a criança não escutava, e aí com os trabalhos na área de teatro, a gente foi percebendo que a criança tinha uma dificuldade de audição. Então lá foi um lugar onde eu aprendi muitas coisas, isso é importante porque quando eu chego aqui na escola para ministrar a aula, eu já venho com esse aprendizado de que, apesar de eu não ter uma especificidade de trabalhar com cada diferença, entender que elas são diferenças, que são do convívio humano, que precisam ser tratadas não como uma condição de exclusão, mas como uma condição de inclusão, entendendo que ele não é um único diferente, todos são diferentes, e cada um tem uma diferença e uma especificidade que precisa ser respeitada, digamos assim, eu aprendi lá na fundação (PROFESSORA ROSA. Grifo nosso).

Eu sou formada pela Universidade Federal do Pará em Direito. Tenho uma especialização em consciência corporal em dança pela Faculdade de Arte do Paraná. Sou mestra em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e sou doutora em Artes Cênicas pela mesma universidade. Agora, tenho formação de atriz, tenho formação de bailarina. Dentro da minha formação tenho conhecimento do circo, tenho também o conhecimento da

mímica, estudei muito tempo mímica no Rio de Janeiro. Então, eu procurei, na realidade estudar bastante. Estudei em São Paulo, estudei no Rio, estudei em Salvador. Estudei um pouco fora do Brasil, estudei no México, fiz um pouco de aula de dança na Guatemala, e isso foi fazendo com que esse meu conhecimento fosse se aprimorando a partir das culturas com as quais eu me deparei. Isso para mim foi fundamental, porque além de eu ter me colocado dentro de uma discussão folclorista, eu também me coloquei em formação com povo (PROFESSORA VIOLETA).

Quando a professora Rosa expõe que ao desenvolver trabalhos com pessoas de diferentes idades, diferentes contextos: social, político e econômico e compreende que nessa prática há um processo formativo, nos remetem as palavras de Freire e Guimarães (2013, p. 17) quando afirmam que somos seres “sócio-históricos, ou seres histórico-sociais e culturais, e que, por isso mesmo, o nosso aprendizado se dá na prática geral da qual fazemos parte, na prática social”. Freire (2011, p. 47), ainda nos diz que:

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, **sonhos, utopias, ideais**. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a **prática educativa de ser política, de não poder ser neutra** (Grifo nosso).

Destacamos ainda das palavras da professora Rosa as reflexões feitas acerca do aprendizado que obteve ao trabalhar o ensino do teatro para um público que muitas vezes estão as margens dos direitos sociais. A professora relata que aprendeu a perceber a deficiência, ou as deficiências como diferença, não como uma característica que promove a exclusão, mas como promotora da inclusão compreendendo que todos os sujeitos são diferentes. A prática da professora Rosa nos remete ao pensamento de Freire (2011, p. 52) acerca da docência, o autor nos diz que o papel do educador no mundo:

não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

A professora por meio do ensino do teatro busca promover uma formação humana e atenta as especificidades dos sujeitos compreendendo que o ensino do teatro possibilita a troca de experiências entre os sujeitos e aprimora a percepção de si e do outro no contexto educacional e social.

Outro ponto de reflexão que é possível tecer a partir dos relatos dos docentes diz respeito ao interesse pela docência, quando questionados acerca das motivações que os conduziram à docência eles expressam seus motivos que estão demonstrados na sequência deste texto.

Para a professora Dália, o interesse pela docência se estabeleceu a partir dos exemplos familiares, mesmo não tendo realizado uma formação acadêmica em licenciatura, ela relata que sempre quis ser professora e buscou uma complementação pedagógica para que pudesse ter subsídios para a sua prática docente:

Desde sempre eu quis ser professora, embora as minhas duas formações não sejam licenciaturas, desde que eu entrei na faculdade eu sabia que eu seria professora. Eu tenho professoras na minha família, a minha avó é professora, a minha mãe é professora, minhas tias são professoras, então eu sempre quis trabalhar com a docência. Portanto, eu busquei depois a formação pedagógica, porque nem a odontologia, nem a fisioterapia me dão subsídios para trabalhar [na docência]. Eu trabalhava, mas de modo intuitivo. Mas depois eu fiz essa complementação pedagógica para tentar começar a aprender a trabalhar com a “técnica” da docência (PROFESSORA DÁLIA).

As palavras da professora Dália, nos remetem as concepções de Tardif e Raymon (2000) quando discorrem acerca da profissão docente, para esses autores os conhecimentos que os professores possuem acerca da docência não foram produzidos diretamente por eles, mas recebem influências de experiências sociais anteriores a inserção na carreira docente propriamente dita, algumas experiências provêm da família, da escola, da cultura. Quando a professora Dália diz: “eu trabalhava, mas de modo intuitivo”, possivelmente ao desenvolver suas atividades em sala de aula estava acionando aprendizados referentes ao fazer docente das experiências estabelecidas no convívio familiar com sua avó, mãe e tias, pois são professoras. Neste sentido, Tardif e Raymon (2000, p. 210) afirmam que:

o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo da vida: o trabalho é aprendido pela imersão no ambiente familiar e social, no contato direto e cotidiano com as tarefas dos adultos, para cuja realização as crianças e os jovens são formados pouco a pouco, muitas vezes por imitação, repetição e experiência direta do *lebenwelt* do labor.

Para a professora Margarida, o interesse pela docência veio a partir de sua experiência com o ensinar, pois inicialmente a sua intenção de formação era a medicina e não a licenciatura em educação física. As razões que a motivaram a se inscrever no curso de educação física podem ser interpretadas como uma curiosidade em relação ao novo curso que estava iniciando sua oferta, mas com o transcorrer de

seu percurso acadêmico e com sua inserção na sala de aula para lecionar para crianças, adolescentes e jovens na educação básica, a professora foi fortalecendo seu lado docente:

Olha, não sei nem porque eu me interessei. No primeiro momento, o meu interesse era fazer medicina. E aí, quando me disseram que iria haver vestibular para a educação física, como era muito moleca, gostava de correr, pular, assaltar, eu achei que seria bom para mim. E então fui fazer o vestibular para a educação física. Passei. Eu me identifiquei com o curso, desisti de medicina. O processo formativo no curso de educação física, na minha época que era muito técnico, a gente tinha muitas disciplinas práticas, eu fui me identificando cada vez mais. A minha intenção foi trabalhar primeiro com ginástica rítmica, foi uma formação que eu tive no curso. Então, eu trabalhava com uma coisa que tinha a ver entre dança, atividades que eram muito próprias da ginástica rítmica, dentro de uma escola particular de freiras. Eu me identifiquei bastante e trabalhando com crianças do ensino básico, na época era ensino primário, foi fortalecendo em mim esse lado da docência, de trabalhar com criança, de trabalhar com jovens, adolescentes. Então, foi algo que foi se criando, foi um processo de gostar, de ter prazer de estar ensinando e de estar aprendendo, porque a gente está aprendendo muito ainda (PROFESSORA MARGARIDA).

Percebemos nas falas da professora Margarida um processo de devir professora, ao estar em contato com a docência na escola ela foi se tornando professora e aprendendo cada vez mais nas interações, estando, portanto, em um processo de contínua formação. A esse respeito, Nóvoa (2019, p. 9), diz que “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”.

A professora Rosa, embora inicialmente diga que não sabe quando surgiu seu interesse pela docência, expõe que desde muito jovem esteve envolvida com o processo de ensinar e que as circunstâncias da vida foram conduzindo-a para este lugar, lugar da docência:

Eu não sei por que eu me interessei pela docência. Isso foi um processo que foi acontecendo na minha vida naturalmente. Eu não sei se começa comigo sendo a irmã mais velha da minha casa, porque eu acho que tudo vem dali, do processo dentro de casa, na minha opinião, sim. Eu dava aula para meus vizinhos, para as crianças, para os amigos dos meus irmãos. As mães deles chamavam e diziam assim: “dá aula, ele não está indo bem na escola. Tu não queres dar aula para ele?” E então, eu arrumava uma mesa em casa e dava aula para os meninos da rua onde eu morava lá em São Luís, foi lá que começou. E em casa. Então, esse processo **de cuidar**, na verdade, **de auxiliar, de orientar, de troca também, porque eu dava aula e aprendia, estudava**. Isso começou muito pequena. Meu primeiro vestibular que eu fiz foi para a arquitetura. Aí eu não passei, ficou faltando uma questão em química para eu passar no vestibular direitinho, por isso eu fiquei em depressão. Em casa, só comia, dormia, não fazia absolutamente nada por uns meses, porque eu tinha me dedicado muito, eu tinha feito notas muito altas em matemática, em física e foi meio um processo bem complicado, eu só tinha 16 anos. Eu não tinha muita maturidade para lidar com tudo isso. Foi quando a minha mãe, que tinha uma amiga que era dona de uma escola,

pede a amiga para me colocar para fazer alguma coisa na escola, na tentativa de me tirar de casa. Então eu fui para secretaria da escola, tinha 17, 18 anos de idade, fiquei trabalhando na secretaria. Era aquele negócio de fazer as atividades das crianças no mimeógrafo para as professoras levarem para sala, quando eu vi, eu estava em sala de aula trabalhando com as crianças, porque eu tinha essa... Eu tenho, eu digo que eu nasci com uma relação muito próxima com crianças, que eu chamo de erês. Eu tenho isso, assim, naturalmente. Então isso foi uma coisa que veio da minha formação de criança, eu acho (PROFESSORA ROSA).(Grifo nosso)

Salientamos, que nos relatos da professora Rosa, ainda na adolescência ela começa a desenvolver atividades de reforço escolar para as crianças da vizinhança, que ela nomeia de processo de “cuidar, auxiliar, de orientar e de troca”, pois ao ensinar as pessoas ela aprendia também, essas experiências começam a tecer em sua trajetória passos iniciais para a docência. Desta maneira, “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (TARDIF; RAYMON, 2000, p. 215).

Para o professor Jacinto o seu interesse pela docência se deu a partir das experiências vivenciadas com seu grupo de teatro com bonecos, pois ao pensarem as atividades desenvolvidas pelo grupo sempre havia na programação oficinas destinadas à comunidade para que o conhecimento referente ao teatro, sobretudo, teatro de animação pudesse ser compartilhado com as pessoas. De acordo com o professor, o grupo trabalha com o tripé: divulgação, formação por meio das oficinas e criação. Com relação à docência em espaços formais de ensino, o professor relatou que sentiu a “necessidade” de estar, de ocupar um espaço na academia, como forma de “legitimar” todo o conhecimento que o grupo possuía da área, pois em muitos momentos de encontros, em seminários com outros grupos de teatro de animação, havia um distanciamento das falas, pois o grupo falava de sua prática.

Então, estar como professor na universidade foi uma estratégia do grupo de teatro com boneco ao qual faço parte de entrar na discussão do meio acadêmico sobre nossa linguagem. A gente percebeu que, em um certo tempo da nossa vida, que tínhamos muito conhecimento da cidade, mas as pessoas não reconheciam a linguagem em quanto propriedade do teatro de animação, mas a gente percebia. Quando éramos chamados para alguns seminários e alguns encontros de teatro de animação no Brasil e, que ainda não estávamos na academia, a gente percebia um distanciamento da nossa fala a partir de onde estávamos falando, falando da prática, falando do que o grupo desenvolveu enquanto conhecimento. E aí, a gente começou a dizer: olha, eu acho que a gente tem que invadir a universidade.

Observamos nas falas do professor Jacinto, que ao participar de seminários e encontros há uma exigência velada em relação a fazer parte de uma instituição

acadêmica para que os conhecimentos que ele e seu grupo de teatro possuem sejam legitimados, talvez isso ocorra devido as concepções desenvolvidas na modernidade que só considerava válido o conhecimento que passou por verificação, e as instituições acadêmicas eram *lócus* para validação. Tal situação nos remete ao conceito de pensamento abissal desenvolvido por Boaventura (2007), para o qual, o pensamento moderno é um pensamento abissal que faz distinções entre os conhecimentos, em que alguns são legitimados e outros excluídos. Boaventura (2007, p. 71) nos diz que:

As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o 'deste lado da linha' e o 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o 'outro'.

Ou seja, se o conhecimento foi produzido do outro lado da linha, fora dos muros acadêmicos e não passou pelo processo de verificação, de validação será excluído. Mas, o professor Jacinto e seu grupo de teatro com bonecos tinham a ciência do conhecimento que possuíam e produziam e buscaram se inserir no meio acadêmico, iniciando dessa forma sua "docência oficial". Com a sua inserção na escola de Arte Cênicas o professor Jacinto promoveu a discussão e alteração dos desenhos curriculares dos cursos de forma a ofertar disciplinas que trabalhem com a linguagem do teatro de animação.

A professora Amarílis brinca que seu interesse pela docência é genético, pois seus pais eram professores, a mãe era professora da escola primária, hoje educação básica e seu pai professor universitário. A professora relata que no período em que iniciou seu curso de licenciatura em educação física ela começou a ensinar dança em uma escola de dança da cidade, ela fazia parte da escola e como era uma das alunas mais adiantadas foi convidada para ministrar aulas de dança para crianças. Ela também teve a experiência de ministrar inglês para crianças, foi um acordo feito com a instituição, pois ao ministrar as aulas não precisaria pagar o curso de inglês que estava em vias de concluir. De acordo com a professora Amarílis estar na licenciatura em educação física cursando disciplinas como didática, planejamento educacional contribuiu no desenvolvimento dos trabalhos que realiza e teve a oportunidade de

atrelar a teoria com a prática, ou seja, a *práxis*, experiência que foi muito proveitosa para a sua formação docente.

A docente Violeta, ao relatar o que a motivou em seguir a profissão docente, informa que decidiu ingressar na docência, pois queria dividir com seus alunos o conhecimento que adquiriu ao longo dos anos, e assim estar em constante processo de formação, fazendo do processo de ensino aprendizagem um jogo de trocas de saberes e experiências que se amplia e, mesmo, se renova ao se estabelecer as relações com os discentes.

Portanto, esses foram os relatos dos docentes entrevistados referentes a sua formação e interesse pela docência. É oportuno destacar que nessa pesquisa o objetivo geral é analisar se os processos formativos realizados na escola de artes cênicas em que os professores atuam atendem as necessidades educacionais de pessoas com deficiência de maneira que o ensino seja inclusivo e contribua para o desenvolvimento integral dos seres humanos.

Neste sentido, os docentes foram indagados também acerca da formação docente para atuar com discentes com deficiência e constatamos que dos seis professores entrevistados, nenhum havia participado de formação inicial, ou continuada específica voltada para o trabalho pedagógico da educação especial, mas ao estarem na interação com os discentes com deficiência foram aprendendo na prática como desenvolver o processo de ensino aprendizagem.

A professora Dália relatou que pelo fato de ser formada em fisioterapia, ela tentava aplicar os conhecimentos adquiridos nessa formação ao contexto da sala de aula quando tinha algum aluno com deficiência em sua turma.

O professor Jacinto informou que embora nunca tenha realizado formação para atuar com discentes com deficiência, ele busca levar para a sala de aula a experiência que adquiriu no seu grupo de teatro com bonecos, pois o grupo tem o verbo **cuidar** como indutor das ações.

O verbo cuidar é concebido de forma ampla como:

ter o tempo de observação, de ter o tempo de aproximação, ter o tempo de perguntar, de conhecer, partir desse caminho para poder depois propor alguma coisa. Tem momentos que isso não acontece, que não dá, porque é tudo tão urgência (PROFESSOR JACINTO).

O professor informou que a produtora de seu grupo de teatro tem muita atenção para saber se nos momentos de apresentações haverá pessoas com deficiência para

prestigiar os espetáculos, em caso positivo, o grupo é comunicado e, havendo, necessidade as apresentações são modificadas.

Esse aprendizado que o professor adquiriu no grupo ele tenta executar em sua turma, mas sente dificuldade devido à ausência de informação com antecedência por parte das coordenações de cursos ou pedagógica se terá ou não discentes com deficiência em sua sala de aula o que dificulta a busca antecipada por informações, tanto em contato com o próprio discente quanto dos setores competentes da instituição de como desenvolver os trabalhos em suas aulas.

O professor relatou que já teve duas discentes com deficiência em suas turmas, uma discente com deficiência física no curso de cenografia e uma discente com baixa visão em sua turma no curso de licenciatura, de acordo com seu relato, em relação a discente com baixa visão ele só ficou sabendo da deficiência da discente próximo ao final do período letivo⁶, isso devido a observação dos processos em sala de aula, porque em momento algum lhe foi informado acerca da discente o que dificultou que organizasse um processo de ensino aprendizagem que atentasse para a especificidade da discente, como é preconizado na educação inclusiva. Com referência a inclusão, cabe destacar que:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 8).

Desse modo, compreendemos que o espaço educacional está inserido na definição acima apresentada, sendo, portanto, necessário que as instituições de ensino busquem promover a aceitação das diferenças e a garantia do direito a educação. De acordo com Oliveira e Lobato (2007) a educação inclusiva é uma política que objetiva democratizar a educação para todos por meio do acesso ao ensino de qualidade, viabilizando a prática escolar da convivência com a diversidade e com as diferenças culturais e individuais apontando desta forma para a democratização do espaço escolar.

Neste sentido, observamos nos relatos do professor Jacinto um apelo acerca de informações antecipadas referentes aos discentes que farão parte de sua turma,

⁶ O período letivo tem duração de 4 meses.

pois precisa ter ciência da diversidade que comporá seu espaço de sala de aula, compreendendo que cada discente demanda estratégias pedagógicas que lhes possibilitem a equiparação de oportunidades ao conhecimento construído socialmente, conhecimento que promoverá o desenvolvimento pessoal, assim como o aprendizado para uma qualificação para o mercado de trabalho com vista ao pleno exercício de cidadania.

Dando sequência aos relatos, percebemos na fala da professora Violeta que embora não tenha realizado nenhum curso específico voltado para a docência para/ com pessoas com deficiência, buscou conhecer os trabalhos desenvolvidos por instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência e ao estar em contato com essas instituições e leituras sobre a educação especial ela adquiriu aprendizado teórico acerca do assunto que a motivou ofertar um curso de extensão voltado para pessoas com surdez, essa experiência permitiu com que aprendesse nas relações com os alunos.

A professora relatou que foi um processo bem desafiador, pois ela não tinha conhecimento técnico de como proceder, mas, na prática desenvolvida nos dias dos encontros do projeto conseguiu compreender um pouco acerca de como realizar os trabalhos com os participantes do projeto, pois os mesmos orientavam-na nas situações. Para a docente Violeta, a escola de Artes Cênicas ainda tem muito a apreender acerca do processo de inclusão, pois na perspectiva de uma educação inclusiva:

Não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral (BRASIL, 2001, p. 12).

Diante do exposto, constatamos que estar em sala de aula com objetivos definidos relativos à formação dos sujeitos é desafiador, mas ao mesmo tempo prazeroso, pois as trocas estabelecidas formam tanto quem ensina quando quem aprende, pois:

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da *ousadia* de quem se quer fazer *professora*, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola (FREIRE, 2015, p. 20).

Ao delinear as análises dos relatos dos professores entrevistados referentes a formação e interesse pela docência, me veio à mente o poema “Sou feita de retalhos” de Cris Pizzimenti, acredito que esse poema sinaliza um pouco das falas dos docentes, pois todos narram trechos de suas histórias e das relações que estabeleceram que os conduziram à docência, que no caso dos entrevistados, a docência em artes. Vejamos o poema:

Sou feita de retalhos.

*Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou
costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me
fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras
gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que
nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e
que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em
mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e
que eles possam ser parte das suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um
imenso bordado de "nós" (CRIS PIZZIMENTI)*

6.1.2 Diversidade e especificidade: sentimentos e desafios para a docência para/com discentes com deficiência

A sociedade contemporânea está mais aberta para discussões que contemplem a diversidade dos seres humanos que a constitui, em outros momentos da história não havia tal abertura, pois o que se buscava era homogeneização dos sujeitos e os que fugissem aos padrões estabelecidos como “aceitáveis” pela sociedade eram excluídos, dentre esses grupos encontram-se as pessoas com deficiência. Segundo Oliveira e Santos (2007) essa compreensão que estigmatiza os sujeitos por meio de um padrão normalizado é fruto de uma visão racionalista de ser humano, sendo, portanto, necessário romper com essa concepção e essa ruptura se

dá por meio de tensionamento nas relações sociais, em que os grupos excluídos reivindicam seu espaço de direito na constituição social.

Outro aspecto relevante é que a diversidade que constitui a sociedade e, por conseguinte, o espaço escolar, requer que a especificidade do sujeito seja considerada, pois cada um apresenta suas particularidades que demandam a organização de estratégias educacionais que os atendam de maneira efetiva.

Neste sentido, esta subseção “Diversidade e especificidade: sentimentos e desafios para a docência para/com discentes com deficiência” apresentará os sentimentos e os desafios que os professores participantes da pesquisa expressaram ao tomarem conhecimento de que teriam em suas aulas discentes com deficiência.

Iniciaremos a exposição a partir das falas da professora Rosa, que ao ser questionada acerca de como se sentiu ao ser comunicada de que teria em sua turma uma discente com deficiência relatou:

Eu não fui comunicada previamente. Eu entrei em sala de aula e fui percebendo a cada aula de que havia uma discente com deficiência na minha sala. Ninguém na escola me disse, diferente de como acontecia em outra escola que trabalhei, em que eu era informada acerca dos alunos com deficiências. Aqui isso não aconteceu. Foi a própria aluna que chegou e disse: “professora, eu não enxergo”. Eu trazia algumas coisas escritas para eles trabalharem e quando eu percebi, ela disse assim: olha, eu não vou ter condições de ler isso aqui. Eu não vejo as escrituras nessa dimensão, nesse tamanho. Então, eu disse assim: sério? E como é que eu devo proceder contigo? E ela foi me orientando. “Olha, se a senhora colocar em fonte tal, talvez eu consiga enxergar melhor, com uma certa dificuldade”. Então, a própria aluna foi me orientando, *pari passu* em sala de aula para lidar com a deficiência dela. Eu não tive orientação por parte da instituição (PROFESSORA ROSA).

A professora Rosa relata que foi no cotidiano da sala de aula que ela tomou conhecimento de que havia em sua turma uma discente com deficiência, pois foi a própria discente que lhe comunicou, porquanto a mesma não estava conseguindo desenvolver as leituras dos materiais disponibilizados. A professora, diante do fato manifesta-se surpresa e questiona à aluna acerca de como proceder para que a mesma tivesse acesso aos materiais e aos conhecimentos trabalhados e, a professora recebeu da própria discente as orientações de como tornar o ensino acessível durante o processo de ensino aprendizagem, isso só foi possível porque a docente estava aberta ao diálogo, pois o diálogo:

conduz ao encontro do outro e à compreensão de seu ponto de vista. É formativo e nos modifica, porque nele aprofundo e amplio minhas ideias com

aquilo que acolho ou recebo do outro. Nele, saímos ambos transformados, diferentes do que éramos antes do diálogo (OLIVEIRA, 2017, p. 1.411)

A professora Rosa teve uma atitude humilde em reconhecer que não possuía conhecimentos metodológicos acerca de como desenvolver o processo de ensino e aprendizagem **para** a discente com deficiências, mas junto **com** ela encontraram estratégias de como proceder no percurso educativo. Ambas aprenderam no processo. Essa experiência nos remete as palavras de Freire (2011, p. 47) quando discorre sobre o termo aprender, para esse autor aprender é “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

A professora Amarílis informou que ao tomar conhecimento de que haveria alunos com deficiência em sua sala de aula, no primeiro momento disse: “Meu Deus, e agora? O que eu vou fazer? Eu acho que eu não tenho condições de trabalhar com esse aluno em sala de aula”. Mas no transcorrer das aulas e com diálogo constante com os discentes com deficiência a professora foi encontrando as estratégias adequadas para cada especificidade. A professora narrou duas experiências que teve em momentos distintos, a primeira foi trabalhar com uma discente que possuía baixa visão e a outra experiência foi receber em sua turma um discente com cegueira bilateral.

A título de entendimento, a Portaria nº 3.128/2008 do Ministério da Saúde em seu artigo 1º, parágrafos 1º e 2º, define que:

§ 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10) (BRASIL, 2008, p. 1).

Diante do exposto na legislação, percebemos que, embora os discentes atendidos pela professora Amarílis sejam considerados pessoas com deficiência visual, cada um apresenta especificidades que lhes são inerentes o que demandam estratégias diferenciadas, mas o diálogo estabelecido em sala de aula entre docentes e discentes na busca por estratégias para o processo de ensino aprendizagem permitiram o acesso ao conhecimento e a professora reconhece o quanto aprendeu

com os alunos superando, dessa forma, o sentimento de insegurança que se estabeleceu inicialmente.

A professora Margarida em seu relato destaca sua preocupação em ter de lecionar para discentes com deficiência, talvez pelo fato de nunca ter realizado nenhum curso que a pudesse preparar para a docência na educação especial, no entanto, sua preocupação aumenta, ao tomar conhecimento de que teria em uma mesma sala de aula discentes com deficiência diferentes, a saber: um usuário de cadeira de rodas e outro cego.

Ah, primeiro eu fiquei espantada, porque não tinha experiência nenhuma, por não ter realizado nenhum curso direcionado para atender alunos com deficiência. Na verdade, em nenhuma escola das quais eu trabalhei, houve interesse em oferecer algum curso para os professores nessa área da educação especial. Então, eu fiquei espantada, mas eu fiquei mais espantada quando em uma ocasião em que eu recebi um aluno que era usuário de cadeira de rodas e outro cego na mesma sala de aula. Então, eu fiquei apavorada, não sabia o que eu ia fazer (PROFESSORA MARGARIDA).

O relato da professora Margarida tem correspondência com uma advertência que Pletsch (2009, p. 148) faz, de acordo com a autora:

num primeiro momento, são comuns sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento em sala de aula regular, podendo afastar o professor daquilo que não conhece e lhe suscitar estranheza.

Pletsch (2009) salienta o quanto é importante a formação continuada para que os professores possam se sentir mais seguros para atuar com discentes com deficiência e a ausência dessa formação foi narrada pela professora Margarida.

O discurso da professora Dália assemelha-se um pouco com o proferido pela professora Margarida, talvez por terem lecionado para os mesmos discentes, porém em disciplinas diferentes. Segundo a professora Dália ao saber que teria discente com deficiência em sua turma ela se sentiu “desesperada” e narra como foi sua primeira experiência em outra instituição de ensino e, seguidamente, fala da experiência na Escola de Artes Cênicas. A seguir os relatos da professora:

A primeira vez que eu trabalhei com um aluno com deficiência, foi um aluno com deficiência auditiva. E eu não falava em LIBRAS e embora eu tivesse tido a disciplina na formação pedagógica, eu não exercitava, eu tinha apenas algumas noções. E, então, o primeiro passo foi conversar com a intérprete de LIBRAS que acompanhava a discente para saber quais eram as dificuldades e como que a gente poderia se comunicar, como que eu poderia dar aula.

Isso eu não aprendi na formação pedagógica, por exemplo, saber que eu tinha que dar aula de frente, nunca ficar virada, porque os deficientes auditivos podem fazer a leitura dos meus lábios. Eu nunca tinha tido essa orientação, por isso que eu fiquei desesperada. Em relação ao discente com deficiência visual foi desesperador ao extremo, porque não foi apenas esse discente. Na turma tinha ele com deficiência visual, tinha outro discente que era usuário de cadeira de rodas com uma deficiência motora e tinha também uma outra moça com deficiência intelectual. Então, eu tive três alunos com tipos diferentes de deficiência na mesma turma. E foi desafiador porque na minha cabeça, eu pensava, como vou dar aula para um discente com deficiência visual que precisava que eu ficasse ao lado dele, falando o que eu estava mostrando para o resto da turma. E, ao mesmo tempo, como ensinar o discente com deficiência motora para que ele não se desinteressasse pela aula, assim como a moça também. Então, foi muito desesperador por causa disso (PROFESSORA DÁLIA).

Cabe ressaltar que a professora Dália, assim como a professora Margarida, ficaram sozinhas para a regência de suas turmas, cada uma com suas respectivas disciplinas, não havia o suporte de monitores que pudessem auxiliá-las e nem a presença do profissional de áudio descrição para acompanhar o discente com deficiência visual.

Na época em que ocorreu essa situação o Projeto Pedagógico do Curso em questão estava passando pelo processo de revisão e foi deliberado no colegiado do curso, com aprovação no conselho da escola que, quando houvesse discentes com deficiência em sala de aula haveria a necessidade de lotação de dois professores para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Essa deliberação está amparada na Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, essa lei também é conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. No artigo 28, inciso III da referida legislação está preconizado que o projeto pedagógico deve institucionalizar:

o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

As experiências que as professoras tiveram podem ter sido “apavorantes” ou mesmo “desesperadoras” como elas relataram, mas a partir dessas experiências suscitou-se mudanças no Projeto Pedagógico do Curso que certamente contribuirão para que o processo de ensino aprendizagem de futuras turmas com discentes com deficiência possam acontecer com apoio outro docente.

O professor Jacinto quanto questionado acerca de seus sentimentos ao ser informado de que teria discente com deficiência em sua turma exclamou: “Eu nunca

tive isso. Conhecimento...Então, nunca foi informado antes” e relata que em duas oportunidades teve alunos com deficiência em suas turmas, mas somente no momento das aulas e, por meio de suas observações fez essa constatação.

O professor expõe que as experiências foram bem distintas, a distinção não estava totalmente relacionada com as deficiências que as discentes apresentavam, mas também em relação com a personalidade de cada uma e as perspectivas que elas tinham diante das situações, pois enquanto uma discente não queria ficar em “destaque” em decorrência da deficiência que possuía e buscava superar todas as barreiras que se apresentavam, a outra em muitas ocasiões ressaltava a deficiência em relação as dificuldades que surgiam no processo de ensino aprendizagem. O professor Jacinto é muito comprometido com o fazer docente e essas experiências certamente agregaram aprendizados para a sua prática em sala de aula.

A professora Violeta relata que ao saber que trabalharia com discentes com deficiência se sentiu curiosa, pois no primeiro momento essa experiência foi provocada por ela mesma quando ofertou um curso por meio de seu projeto de extensão. No ensino formal ela foi desafiada quando recebeu em suas turmas, em períodos diferentes, discentes com deficiência visual com baixa visão, usuário de cadeira de roda e deficiência intelectual, o que a motivou a buscar conhecimento acerca de como lidar com os alunos. A professora Violeta informou ainda que na interação de sala de aula aprendeu muito com os discentes, pois os mesmos lhes diziam como proceder no processo de ensino aprendizagem.

Esses relatos revelam os sentimentos dos professores ao tomarem conhecimento de que teriam em suas salas de aulas discentes com deficiência e, embora os sentimentos expressem inseguranças e receios, também é perceptível uma **relação de diálogo** com os discentes com deficiência tendo em vista que eles apontaram quais os melhores caminhos a serem trilhados durante o processo de ensino aprendizagem. Saul e Saul (2022, p. 25), fundamentados nas concepções freirianas, afirmam que:

o diálogo não é uma simples conversa, não é um vaivém de informações, não é uma técnica para alcançar resultados ou para fazer amigos. [...]. O diálogo não existe num vácuo político, não significa chegar sempre a um consenso, mas também não é ‘discussão guerreira’, em que se busca vencer. No diálogo confrontam-se argumentos para convencer, **o que significa vencer junto**. (Grifo do autor)

Para além dos sentimentos, os docentes também expressaram os desafios durante o processo de ensino e aprendizagem para/com discentes com deficiência, a seguir destacam-se algumas narrativas.

O professor Jacinto considera que o processo de ensino aprendizagem para pessoas com deficiências apresentam alguns desafios que variam durante o desenvolvimento das disciplinas, por exemplo, muitas disciplinas dos cursos aos quais ele atua têm cargas horárias destinadas a teoria e prática que vão demandar procedimentos diferentes. Ele ressalta que seu material teórico, devido à natureza das disciplinas, que tem muitas ilustrações e se em sua turma tiver um discente com deficiência visual, como já aconteceu, ele precisaria fazer a audiodescrição do material e, durante as aulas teria que ministrá-las de maneira audiodescritiva e ele não tem esse conhecimento.

Com relação a parte prática das disciplinas a preocupação consiste no manuseio dos materiais e na relação de utilização do espaço. Ressalta-se que o professor atua numa escola que forma profissionais em artes cênicas (dança e teatro) e muitas disciplinas demandam o aprendizado de técnicas corporais, talvez por isso o professor expresse sua preocupação em relação a utilização do espaço.

Para o professor Jacinto cultivar a observação em sala de aula é fundamental, pois assim poderá conhecer, perceber os sujeitos que constituem sua turma e de acordo com as necessidades fazer as intervenções.

A professora Dália também expôs o que considera como desafios no processo de ensino aprendizagem para/com discentes com deficiência:

Eu acho que os maiores desafios são como trabalhar com esses alunos, independente da sua deficiência, não é? Porque na mesma turma tem alunos que não têm deficiência, pelo menos não declarada, e tem os alunos que têm, ou pelo menos um aluno, no caso. Mas como fazer com que esse aluno e os outros alunos consigam aprender, não de maneira igual, porque a aprendizagem não é igual, mas como que eu consigo trabalhar com eles de modo que não tenha prejuízos pedagógicos para eles, entendeu? Eu acho que esse é o maior desafio. Outra, que materiais eu devo utilizar? Eu lembro que a gente teve uma aluna de baixa visão, eu supondo, fui perguntar para ela, porque na primeira aula que eu trabalhei com ela, eu não me atentei, eu não tinha experiência com relação a isso, e então ela disse: professora, eu não consigo enxergar os teus slides. Eu disse: menina, que cor eu devo colocar nos slides para você? E ela me disse: ou fundo preto com a letra branca, ou fundo branco com a letra preta. Se a senhora colocar vermelho, laranja, amarelo, azul, não funciona para mim. Então eu tive que rever todo o meu material didático para que pudesse se adequar a ela. Assim como eu tinha que passar todo o meu material antes, mesmo os textos, porque ela tinha um tablet e aumentava o tamanho dos textos [aplicava o zoom] para que ficasse mais fácil para enxergar. Então, por exemplo, eu não podia dar

material impresso, era bom que eu não desse para turma, porque ela teria dificuldade em aumentar. Ou eu traria com uma letra muito maior, que era ruim para ela, porque gerava mais folhas. Então eu tive que **me adaptar**, eu passava todo o material por e-mail, aí quem quisesse imprimia, e no caso dela, aumentava para ela poder enxergar melhor. E sempre com essas adaptações de cores, entendeu? Quando eu tive um trabalho, por exemplo, com um aluno surdo, o que eu tinha que fazer? Passar o material antes para intérprete, para eu poder falar com o intérprete, saber se ele sabia todos os termos que eu ia falar, e aí se não soubesse, eu explicava para ele poder estar acompanhando a aula, para que no momento que eu falasse na aula, ele traduziria para o aluno, para aluna que estivesse lá (PROFESSORA DÁLIA). (Grifo nosso)

A professora Dália expressa sua preocupação em relação a desenvolver um processo de ensino que de fato permita o aprendizado dos discentes com deficiência, em seu relato deixa evidente que ela se **adaptou** ao contexto que estava vivenciando como docente buscando estratégias para atender as necessidades da discente. Sua atitude tem correspondência com as orientações de Oliveira e Santos (2007, p. 24), para as autoras é:

imprescindível ao educador e profissionais da educação a compreensão de que no cotidiano escolar são travadas relações sociais com seres humanos dotados de singularidades e que cada sujeito cria uma estratégia de aprendizado diferenciada. Este ponto é significativo para os/as educadores(as) perceberem, refletirem e elaborarem metodologias diversas que deem significado ao conteúdo trabalhado e que, posteriormente, será elaborado, reelaborado e assimilado pelo educando, estabelecendo-se assim o processo de ensino aprendizagem.

Ao analisar os relatos dos demais professores fica evidente a preocupação que eles têm em relação ao processo de ensino para que os alunos alcancem o conhecimento. Para a professora Rosa o seu maior desafio é o medo que sente de excluir alguém. Em sua narrativa ela expressa:

O meu maior problema, digamos assim, é o medo. É o medo de estar restringindo a pessoa, de alguma maneira estar excluindo a pessoa de alguma coisa. Às vezes eu olhava para discente com baixa visão que esteve na minha turma e achava que ela não estava se sentindo acolhida na sala até porque o nosso processo de ensino em sala de aula, ele é um processo que fala para todos. Ele é um encaminhamento para todos e todas. Então, a gente não tem, assim, eu pelo menos naquele momento, que foi logo que eu entrei na escola, eu não tinha um processo didático de trabalho que envolvesse as diferenças. O meu plano, ele era um plano único para todo mundo. Ele não tinha metodologias específicas, ele não tem até hoje. Mas hoje, eu olho na sala e percebo, tento perceber isso e vou alterando o plano, alterando a forma de acompanhamento, de propor atividade de maneira que eu consiga alcançar a partir das orientações do próprio aluno, da própria aluna. Então, a minha maior dificuldade nessa experiência com a discente era o medo de estar aplicando com ela alguma atividade, algum trabalho que a deixasse constrangida. Essa foi a minha maior dificuldade (PROFESSORA ROSA).

O fato de a professora Rosa sentir medo de excluir a discente denota responsabilidade com o processo de ensino aprendizagem inclusivo, pois o medo que ela expressa não é um medo que a faz paralisar, ou mesmo ignorar a aluna, pelo contrário a move em buscar de estratégia para atender a demanda educacional da discente por meio de sua própria orientação. Freire e Shor (2013, p. 68) refletindo acerca da prática docente reconhecem que é normal sentir medo:

Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo. Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização. E o medo pode ser paralisante.

Para os autores acima citados embora reconheçam que é normal ter medo os sujeitos não podem deixar o medo paralisá-los é preciso seguir o caminho na busca de realização, e a professora Rosa fez isso, buscou estratégias junto com a discente para que ela pudesse ter acesso ao processo de ensino aprendizagem.

A professora Rosa comentou que a disciplina que ministrou para discente com baixa visão era voltada para a visualidade do espetáculo, ou seja, era necessário trabalhar com os elementos que compõem a cena para a atuação teatral, mas como trabalhar esses conhecimentos com uma discente com baixa visão, a professora se questionava:

Como lidar com essa diferença dentro de uma disciplina como essa [a disciplina trabalhava a visualidade do espetáculo]? Então, ela mesma foi me orientando, porque o exercício da disciplina era a construção de uma cena, onde os elementos visuais precisam estar presentes, elementos relevantes da construção cênica. E aí, ela criou um trabalho lindo, que depois virou um espetáculo que até hoje ela apresenta. Isso começou a ser trabalhado lá na disciplina e aí, isso foi muito importante para mim. Ela trouxe elementos como tecidos, coisas que ela conseguia trabalhar de forma tátil, como elementos visuais da cena. Então, ela lida com essa visualidade da cena de maneira diferente, mas não deixa de lidar com essa visualidade. Então, isso eu aprendi com discente dentro da disciplina (PROFESSORA ROSA).

É significativo e emocionante o relato da professora Rosa, sua preocupação em proporcionar o acesso ao conhecimento permitiu que ela experimentasse novas formas de trabalhar a visualidade do espetáculo e juntamente com a discente alcançaram excelentes resultados.

Nesses relatos os docentes expressam seus sentimentos e desafios referentes à docência para/com pessoas com deficiências, mas ao mesmo tempo evidenciam o

esforço na busca de estratégias para que todos os alunos estejam incluídos no processo de ensino aprendizagem. Assim, em vários relatos é ressaltada a diversidade que constitui a sala de aula, bem como a compreensão de que cada um apresenta suas especificidades que precisam ser consideradas, pois “se cada ser é só um. E cada um com sua crença. Tudo é raro, nada é comum. Diversidade é a sentença” (LENINE, música Diversidade).

Diversidade

(Lenine)

*Foi pra diferenciar
Que Deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que ele pensa
Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença
Que seria do adeus
Sem o retorno
Que seria do nu
Sem o adorno
Que seria do sim
Sem o talvez e o não
Que seria de mim
Sem a compreensão
Que a vida é repleta
E o olhar do poeta
Percebe na sua presença
O toque de Deus
A vela no breu
A chama da diferença
A humanidade caminha
Atropelando os sinais
A história vai repetindo
Os erros que o homem traz
O mundo segue girando
Carente de amor e paz
Se cada cabeça é um mundo
Cada um é muito mais
Que seria do caos
Sem a paz
Que seria da dor
Sem o que lhe apraz
Que seria do não
Sem o talvez e o sim
Que seria de mim...
O que seria de nós
Que a vida é repleta
E o olhar do poeta
Percebe na sua presença
O toque de Deus
A vela no breu
A chama da diferença*

6.1.3 Processos de ensino-aprendizagem com discentes com deficiência

Nesta seção discorreremos acerca do planejamento, metodologia, atividades pedagógicas e pontos positivos e/ou negativos nas práticas pedagógicas com discentes com deficiência. Tratar destas questões é um grande desafio, pois esses termos são inerentes ao fazer docente e suas relações não são estanques, isoladas, mas sim rizomáticas, que se tocam, se atravessam, pois no planejamento das ações o professor define qual ou quais metodologias irá abordar no desenvolvimento das aulas, quais recursos didáticos serão utilizados nas atividades pedagógicas e durante todo o processo deve refletir se sua prática docente está desenvolvendo nos discentes o acesso ao conhecimento.

Nesta subseção serão explicitados os relatos dos docentes participantes da pesquisa em relação aos planejamentos de suas aulas, a escolha de metodologias, as atividades pedagógicas e reflexões acerca de situações vivenciadas que consideram de caráter positivo ou negativo e que ocorreram no desenvolvimento da práxis docente para/com discentes com deficiência. Neste sentido, as narrativas dos docentes serão apresentadas a seguir:

a) Narrativas da Professora Amarílis

Iniciaremos apresentando as narrativas da professora Amarílis referente ao planejamento de suas disciplinas. A professora relatou que ao elaborar os planos de ensino das disciplinas que leciona, informa quais os objetivos, os procedimentos metodológicos, as atividades que estará realizando e os critérios avaliativos. De acordo com Libâneo (2013, p. 1), “o planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”, nesse sentido, ao elaborar seu plano de ensino a professora reflete acerca de sua prática docente, assim como a avalia considerando o que pode ser implementado para a turma.

Em relação às adaptações do processo de ensino para atender aos discentes com deficiência, ressalta-se que a professora Amarílis já recebeu em suas turmas, em

momentos distintos, dois discentes⁷ com deficiência visual, uma aluna com baixa visão e um discente com cegueira bilateral.

Concernente à adaptação do material para atender o discente Ulisses, a professora organizou o material teórico e enviou para o setor⁸ responsável da instituição para que fosse realizada a audiodescrição do material para que o discente pudesse utilizar. No caso da discente Sofia a professora fornecia o material em PDF para que a mesma pudesse ler em seu tablet.

Considerando que o planejamento é flexivo, houve momentos de a professora Amarílis precisar inserir novos textos para serem trabalhos em sala de aula e como o envio para o setor responsável demanda tempo para a adaptação, como estratégia a professora solicitou que a leitura do material fosse realizada em grupo, assim o discente Ulisses teria acesso ao conteúdo discutido.

Com referência às atividades pedagógicas realizadas em sala de aula, a professora confessa que em dois momentos percebeu que propôs atividades que inicialmente pareceria impossível do discente Ulisses realizá-las. Uma das atividades consistia na elaboração de um desenho que pudesse sintetizar as pesquisas que eles estavam elaborando, então o discente Ulisses a questionou acerca de como ele iria realizar a tarefa, foi quando a professora Amarílis se deu conta que havia esquecido do discente:

Teve um exercício que foi interessante, eu pedi que eles desenhassem sobre a pesquisa deles, eles iriam transformar a pesquisa numa imagem, numa visualidade, num desenho, mas poderia ser colagem, eles iriam criar e depois iriam explicar. Aí, eu achei legal porque o Ulisses disse: professora, mas como que você está pedindo isso, como é que eu vou desenhar? Porque ele sempre vem, não é? Dizendo que ele não pode. Aí eu disse assim: não Ulisses, pense, pense como você faria? E foi muito legal, porque ele apresentou várias bolinhas em um papel. Então eu disse assim: mas Ulisses, o que é isso? E ele disse assim: ah é, agora eu lhe peguei, era braille. Ele escreveu dança. No papel estava escrito dança em braille, ele foi tocando os pontos e relacionou a pesquisa a imagem de uma formiga que vai caminhando e vai se alimentando de várias teorias. Foi muito legal e ele só tinha um pedaço de papel com dança escrita em braille, quer dizer, foi essa visualidade do trabalho dele, não é? Então eu fiquei assim, meu Deus, eu pedi um trabalho e esqueci do Ulisses. Mas no final ele deu conta a partir das possibilidades dele (PROFESSORA AMARÍLIS).

⁷ Será atribuído aos discentes nomes fictícios considerando que a professora Amarílis estará sempre se reportando aos mesmos para exemplificar suas ações em sala de aula. O discente com cegueira bilateral será chamado de Ulisses enquanto que a discente com baixa visão será chamada Sofia, ressalta-se que esses discentes também foram alunos das professoras Margarida, Dália e Violeta em outras disciplinas.

⁸ Ressalta-se que esse setor atende as demandas dos alunos da graduação.

O outro momento, foi quando a professora solicitou que os discentes realizassem uma pesquisa de campo sobre cultura popular, ela informou que o trabalho poderia ser realizado em dupla ou trio, acontece que o discente Ulisses se interessou por pesquisar sobre o Cortejo Visagento⁹ e nenhum aluno da turma quis acompanhá-lo na pesquisa, mas ele não desistiu e conseguiu a companhia de um colega de outra turma.

De acordo com a professora, o discente Ulisses ficou muito satisfeito com a experiência de ir a campo para realizar a pesquisa. Considerando que o trabalho se tratava de uma pesquisa referente a cultura popular, segundo a professora, o discente não perdeu a oportunidade de deixar a tarefa com um tom de comicidade:

Eu lembrei de um trabalho que eu passei para a turma, eles tinham que fazer uma pesquisa de campo. Eu disse para mim, ai meu Deus, porque que eu fui inventar isso para o Ulisses. Na verdade, eu queria que ele experienciasse uma coisa nova. E ao experienciar isso, ele foi para a noite, para um cortejo que acontece em um cemitério lá no Guamá, as pessoas chegam fantasiadas. Eu disse: olha, vocês podem escolher o Círio, vocês podem escolher... Muitos fizeram do Círio, outros fizeram do arraial do Pavulagem, outros fizeram da festa de brega que tem lá no Vadião e o Ulisses escolheu esse cortejo lá do cemitério. A ideia era de ir a campo para falar sobre a cultura popular. O que eu achei engraçado foi que ele entrevistou a Matinta Pereira, porque as pessoas vão vestidas de personagem. Entrevistou a Matinta Pereira, o Homem-Aranha. Ele pedia para as pessoas falarem de suas fantasias. Teve uma personagem que ele entrevistou que estava dizendo como acontecia o evento. Então chegou o amigo dele e perguntou: Ulisses com quem tu estás falando? E ele disse assim: eu estou falando com a moça aqui. Ulisses, não tem ninguém do teu lado. Mas ela me disse que estava toda de branco aqui. Ai pronto, ficou naquela dúvida se ele realmente conversou com uma pessoa ou se ele conversou com uma alma, não é? Mas foi muito legal a experiência que ele vivenciou, porque nunca tinha ido a campo. Ele falou que foi muito legal. Então, na minha metodologia, eu já tinha colocado essa provocação de vivenciar, de ter essa experiência da pesquisa de campo e quando eu lembrei que na turma tinha o Ulisses, eu disse assim: Ulisses é o seguinte, eu abri para que vocês fizessem a pesquisa em dupla ou em trio. Porque a minha ideia era que o ele não fosse a campo sozinho. Só que ninguém quis ir com ele para o cemitério. Ele foi para o cemitério com outro amigo, que não era da turma. (PROFESSORA AMARÍLIS).

A professora Amarílis expressa que o discente Ulisses conseguiu realizar as atividades, foram desafios propostos que de forma criativa ele superou. Percebe-se ainda nas falas da professora que ela se questiona acerca de sua metodologia e das

⁹O Cortejo Visagento é um evento popular que acontece no dia 31 de outubro e há quatro anos “assombra” as ruas do bairro do Guamá, na cidade de Belém do Pará. A concentração do Cortejo Visagento acontece no Cemitério Santa Izabel e depois as pessoas fantasiadas saem pelas ruas do bairro levando muita diversão e manifestação popular.

atividades que propõe para a turma e se preocupa se o discente Ulisses vai conseguir realizá-las e pensa estratégias que possam atender o discente.

Embora à primeira vista as falas da professora Amarílis passem a impressão de que ela não adaptou as atividades para que o discente Ulisses as executasse, pode-se também inferir que ela acredita no potencial do aluno. Em seus relatos a professora expressou que não gosta de propor atividades mais simples para o discente e, quando há a necessidade de adaptações, ela discute com o discente juntamente com a turma quais as possibilidades, por exemplo, a apresentação de seminários, o discente não faz uso de slides, mas no celular ele grava frases que servem como norteadora de suas falas, ou seja, ele realiza a apresentação do seminário, porém usando o recurso didático que melhor lhe atende.

Rêgo e Lima (2010, p. 28) nos dizem que no processo de ensino aprendizagem o professor trabalha como mediador entre o conhecimento e o aluno e, nessa mediação existe a necessidade de utilização de recursos didáticos.

o professor deve ter o compromisso de ensinar para que o aluno aprenda e, nessa perspectiva, deve atuar como um mediador. Os professores são mediadores pedagógicos entre conhecimento e aluno. Nesse processo de mediação, encontram-se envolvidos: professores, alunos e os meios e os recursos didáticos que podem favorecer os processos de ensino e de aprendizagem (RÊGO; LIMA 2010, p. 28).

O discente Ulisses, ao utilizar o celular para gravar frases que irão orientar suas falas na apresentação do seminário, faz uso de meios tecnológicos para possibilitar o seu processo de ensino e aprendizagem.

Outra análise que pode ser feita em relação à condução que a professora Amarílis faz em discutir com a turma as possíveis estratégias para que o discente Ulisses esteja incluído no processo de ensino aprendizagem é que ela também está promovendo nos demais discentes um processo formativo que contempla/problematiza a inclusão escolar, haja vista que o percurso formativo da turma é em licenciatura, ou seja, serão futuros professores da educação básica e certamente terão em suas salas de aulas alunos com deficiência.

A professora Amarílis concentrou sua fala nas experiências com o discente Ulisses, contudo, de forma sucinta comentou que embora a discente Sofia fosse deficiente visual com baixa visão, as estratégias metodológicas, as adaptações das atividades e a utilização dos recursos didáticos foram diferentes, como exemplo, a professora citou a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da discente,

explicando que a discente consegue visualizar melhor os escritos com letras brancas em fundo preto, por isso o trabalho foi escrito com a fonte branca no fundo da página preto.

Libâneo (2013, p. 101) nos diz que:

o professor, de fato, é responsável pelas tarefas de ensino, explicação da matéria, orientação das atividades, colocação de exercícios, controle e verificação da aprendizagem. **Mas tudo isso é feito para encaminhar o estudo ativo dos alunos** (Grifo nosso).

A professora Amarílis, de acordo com seus relatos, busca desenvolver nos seus alunos a participação ativa no processo de ensino aprendizagem e quando se angustia com algo que propõe, angústias expressas por meio das frases “aí meu Deus”, ela também acredita que o aluno é capaz de executá-las apresentando trabalhos criativos e significativos.

A professora também ressaltou que embora no plano de ensino apresente a metodologia que vai trabalhar, na prática de sala de aula elas sofrem as alterações de acordo com o fluxo do processo de ensino aprendizagem que é dinâmico sendo impossível constar de forma precisa no momento da elaboração plano de ensino.

Concernente a comentar acerca de situações que considera positivas ou negativas que ocorreram em sua prática docente, a professora Amarílis apontou como negativas que: em algumas situações esquecia que a discente Sofia tem baixa visão, mas se justifica dizendo que talvez o esquecimento tenha ocorrido porque a discente tinha muita autonomia no processo de ensino aprendizagem e quando havia necessidade de alguma adaptação a própria discente a alertava.

Outra situação que a professora registrou em sua memória como negativa foi uma abordagem que teve com o discente Ulisses, ela comentou que encontrou o discente na escola usando uma bengala batendo em um banco e dizendo: esse banco não estava aqui, a professora de início não entendeu o que estava acontecendo e questionou o discente sobre o que ele estava fazendo, ela achou que era brincadeira dele ou alguma apresentação artística, considerando que é uma escola de artes cênicas e os alunos sempre fazem atividades nos espaços da escola; foi quando o discente explicou para a professora que havia perdido a visão e que de fato não estava enxergando o banco.

A professora Amarílis havia conhecido o discente Ulisses de outro curso que ele havia feito na escola e se sentiu impactada ao tomar conhecimento da nova

realidade do discente. De acordo com seu relato, ela ficou tão constrangida por não haver percebido que o discente Ulisses havia perdido a visão, por isso apontou esse episódio como uma experiência negativa.

Como experiências positivas, a professora relatou que sempre que os alunos conseguem superar as dificuldades que surgem no processo de ensino aprendizagem ela considera como algo positivo, não se tratando apenas dos discentes com deficiência, mas sim todos os discentes, pois cada aluno tem suas histórias de vida e muitos passam por grandes dificuldades para estar em sala de aula todos os dias com o objetivo final de concluir o curso.

b) Narrativas do Professor Jacinto

Apresentaremos a partir de agora os relatos do professor Jacinto. Com referência ao planejamento das disciplinas que ministra, quando questionando como o professor as planeja considerando os discentes com deficiência, o professor respondeu que no momento que elabora o plano de ensino ele não faz um planejamento específico voltado para os discentes com deficiência, até porque ele nunca foi informado com antecedência de que haveria em sua sala de aula um discente com deficiência, mas ressalta que mesmo que soubesse, ele acredita que o planejamento não seria diferente, pois a ideia que tem de planejamento é um documento que é elaborado inicialmente antes de conhecer a turma, mas que certamente sofrerá alterações.

Para o docente o planejamento é flexível, não pode ser rígido, é preciso fazer as modificações conforme a realidade que a sala de aula propõe. A seguir o relato do professor Jacinto:

Como eu planejo? Não planejo. Eu acho que muito mais é fazer com que essa pessoa com deficiência se aproprie desse planejamento que eu apresento no início das aulas do que eu ter um planejamento específico. Eu acredito até então, tá? Eu acho que muito mais do que um planejamento é perceber e tentar observar as aplicações desse planejamento. Como isso vai ser desenvolvido dentro de sala de aula. E então, nesse desenvolvimento, você precisa ter **um cuidado. É um tempo mais lento, porque precisa colocar aí o tempo da observação, do feedback.** Não é aquela dor de cabeça, olha, me dá resultados, me dá resultados, eu estou aplicando agora eu já quero os resultados. Não é isso. Eu acho que muito mais importante do que essa relação de aplicar e ter resultados, é a relação de analisar e perceber, é pensar juntos o movimento de sala de aula. Eu acho que é um processo avaliativo simultâneo. Não um processo avaliativo só no final da disciplina, mas um processo de aplicação, resultado e avaliação imediata

desses resultados. Porque se você não tiver essa avaliação imediata, você perde a possibilidade de trazer a mudança para sua metodologia. Esse planejamento é flexivo. Ele tem um padrão que eu preciso descrever dentro daquele formulário¹⁰. Colocar passo a passo. Mas a flexibilização, para mim, é o ponto. A turma conduz e eu, às vezes, desapareço com aquela estrutura inicial e eles constroem junto comigo uma outra estrutura. E eu gosto muito de registrar isso. Então, eu não mudaria especificamente por conta do fato de ter um discente com deficiência, mas estaria muito mais atento. Uma coisa que percebo como necessária é colocar a audiodescrição, no caso para atender discentes com deficiência visual porque eu trabalho com imagens, a imagética é muito forte, porque eu trabalho muito com as artes visuais e as artes plásticas (PROFESSOR JACINTO. Grifo nosso).

O professor Jacinto em seu relato destaca a importância de se considerar o planejamento como flexível e mais, o docente traz à baila da discussão a importância de se avaliar, de se refletir constantemente acerca do processo de ensino aprendizagem e fazer as mudanças, quando necessárias. A esse respeito Mendes (2005, p. 37), afirma que:

uma reflexão na e sobre a prática docente contribuirá para o redirecionamento do fazer pedagógico em busca do aperfeiçoamento da ação docente. A ação-reflexão-ação permite perceber, entre outras coisas, se o trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula está atendendo às expectativas dos alunos, seus interesses e os propósitos da disciplina.

No tocante à metodologia, o professor expôs que sempre considera a realidade da sala de aula. O professor informou que prefere usar o termo método, pois para ele é algo mais aberto com possibilidade de experimentação enquanto metodologia é mais rígido e fechado. Diante de sua interpretação em relação aos termos método e metodologia recorremos as explicações de Manfredi (1993), essa autora explica os termos analisando etimologicamente as palavras e diz que:

Etimologicamente, considerando a sua origem grega, a palavra metodologia advém de *methodos*, que significa META (objetivo, finalidade) e HODOS (caminho, intermediação), isto é caminho para se atingir um objetivo. Por sua vez, LOGIA quer dizer conhecimento, estudo. Assim, metodologia significaria o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade (MANFREDI, 1993, p. 1).

Embora Manfredi (1993), apresente as definições acima, ela ressalta que esses significados não são suficientes para fechar a compreensão acerca do termo metodologia, sendo necessária uma investigação em diferentes contextos históricos

¹⁰ Na escola de Artes Cênicas os professores têm um modelo padrão para a organização dos planos de ensino.

que influenciaram as concepções de ensino e, por conseguinte, as metodologias que eram aplicadas nos espaços educacionais.

Retornando às narrativas do docente Jacinto concernentes à questão se ele faz as adaptações metodológicas para atender aos discentes com deficiência ele expôs que:

Sim, faço. Completamente. Método é caminho. É caminho de como você vai construir, passo a passo o processo de ensino aprendizagem. E para mim isso é tão fluido, tão líquido. Uma coisa que eu gosto muito de colocar, é o **COM**. Isso vem do nosso grupo de teatro com bonecos. O **COM** é potente. A gente se apropriou dessa preposição **COM** e trabalha o método **com o outro**, na aplicação do ensino para mim é importantíssimo. O método, ele vem assim pertinho, ele dá a possibilidade de você ir colocando coisas e descobrindo novas metodologias, ou outras, podem até não ser novas, mas outras metodologias (PROFESSOR JACINTO. Grifo nosso).

No relato do professor Jacinto há uma proposta metodológica que atenta para a especificidade dos educandos, que ele constrói junto com os discentes e não para eles, a proposta metodológica do docente encontra consonância no pensamento freireano, pois para Freire (2013, p. 85):

A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A **com** B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Grifo nosso).

Considerando que o espaço da sala de aula é constituído por uma multiplicidade de pessoas, o fato de o professor Jacinto construir junto com a turma os caminhos que irão percorrer no processo de ensino aprendizagem transmite a ideia de que ele não se submete ao um sistema rígido que determina o seu “*como fazer*”. Dessa forma o processo de ensino aprendizagem desenvolvido pelo professor certamente é significativo e inclusivo.

Com relação às adaptações das atividades para os discentes com deficiência, o professor relatou que faz as adaptações a partir das informações que os discentes trazem durante o processo de ensino aprendizagem, sua condução não foge ao que já foi apontado em relação a sua metodologia de trabalho. O professor informou que já recebeu em suas turmas duas discentes com deficiência, uma possuía baixa visão e a outra tinha deficiência física.

No tocante a comentar alguma situação de caráter positivo ou negativo acerca de sua experiência docente, o professor pontuou que, em caráter positivo, ele ama a docência e de forma um tanto poética diz:

Eu amo o que eu faço. Precisa. Por que eu amo o que eu faço? Porque eu gosto de estar com as pessoas. Acabou. Simples assim. Esse é um caráter positivo. Eu amo estar com as pessoas. Eu amo ouvir as histórias de vida delas. Eu amo contar minhas histórias. Eu sou um contador nato, adoro contar histórias. Não tem uma sala de aula que eu não diga, espera lá que eu vou contar um negócio. Aí as pessoas ficam a olhar de como eu conto as minhas histórias... E eu tenho muitas histórias porque eu sou pautado na invenção. Pode até nada ser verdade, ou como eu digo, pode ser tudo mentira, mas tudo é verdade também. Porque na medida que eu estou falando agora é uma verdade para você, para mim, nesse momento que a gente está na relação. Para mim essa relação é um ponto muito positivo (PROFESSOR JACINTO).

Como ponto negativo o professor comentou algumas situações do cotidiano escolar, por exemplo, encontrar a sala de aula suja ou desorganizada, pois o professor que o antecedeu fez alguma atividade e não teve o cuidado deixá-la limpa para o outro docente que irá usá-la.

Outro aspecto que o professor Jacinto considera como negativo é a utilização, por alguns professores, de discursos que não cabem mais no atual contexto social, discursos que desconsideram a diversidade, às vezes não é intencional, mas como não buscam se atualizar por meio de uma formação continuada acerca das discussões contemporâneas, acabam reproduzindo falas preconceituosas e provocando tensionamentos nas relações entre discentes e docente na escola, pois os discentes que chegam estão antenados com as pautas sociais do momento, muitos são de movimentos sociais e militam pelas garantias de reconhecimento social e direitos que lhes foram negados ao longo da história, para o professor não cabe mais determinados discursos excludentes no espaço educacional, pois os professores não podem achar que não têm nada a ver com as mudanças sociais que estão ocorrendo, ele precisa se perceber como sujeito que podem contribuir para a transformação social.

Freire (2011, p. 38) afirma que:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras

de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

O professor Jacinto ressalta que muito do seu fazer docente é influenciado pelas concepções freireanas e gostaria que seus colegas também buscassem em Freire subsídios teóricos para suas práticas docentes, pois Freire ajuda a ter uma melhor compreensão acerca das questões sociais.

c) Narrativas da Professora Dália

A professora Dália em suas narrativas expressou que a cada início de semestre elabora um planejamento didático, mas no primeiro dia de aula explica aos alunos que esse planejamento pode se modificar de acordo com a necessidade:

Antes do semestre começar, eu faço um planejamento didático. Mas esse planejamento didático no primeiro dia de aula, eu explico para os alunos que ele pode se modificar. Porque normalmente no primeiro dia de aula a gente ainda não sabe se vai ter um aluno que tem uma demanda especial antes de entrar em sala de aula. Então, isso pode mudar já nesse dia, quando eu percebo que eu tenho uma demanda especializada. Quando eu tenho um aluno, por exemplo, o caso do Ulisses, que tinha a questão da perda da visão, eu tive que adaptar todas as minhas aulas, que tinham quatro horas de aulas seguidas, para fazer com que eu dividisse uma parte teórica e uma parte prática, e que todas as aulas teóricas ele sentasse sempre do meu lado para eu poder guiá-lo no que eles estavam mostrando, fazendo com que ele tocasse nas peças anatômicas específicas. **E as práticas, todas eu tive que rever, porque tinham práticas que eram muito de movimento e ele não conseguia acompanhar.** Então eu tinha que estar sempre com ele, guiando-o, para que ele pudesse acompanhar os alunos. Então, como eu planejo isso? Eu planejo aula a aula e cada aula vai me dizer, será que eu vou conseguir fazer isso que eu tinha me planejado na próxima aula? **Porque às vezes você planeja, aí você sente, não, o aluno não vai acompanhar.** Isso que eu já planejei, eu tenho que reformular tudo. E às vezes durante a própria aula eu tenho que mudar o planejamento, porque o aluno não consegue acompanhar (PROFESSORA DÁLIA). (Grifo nosso)

É pertinente ressaltar que a professora Dália ministrava a disciplina de Anatomia do Movimento no curso técnico em dança, essa disciplina indicava no Projeto Pedagógico do Curso que os discentes teriam que desenvolver a competência de compreender de forma teórica e prática a mecânica da estrutura do sistema osteomuscular da anatomia humana, com vista a executar movimentos físicos corporais conscientes da relação entre os sistemas corporais.

Assim, para o desenvolvimento das aulas a professora precisava trabalhar com peças anatômicas e demonstrar os movimentos e, considerando que não tinha o apoio do audiodescritor em sala de aula a própria professora fazia a audiodescrição,

narrando para o discente Ulisses o que estava sendo executado na turma, por isso ela diz que sempre o tinha próximo a ela para ir guiando-o nas aulas.

Outro aspecto relevante na fala da professora é a consciência da necessidade de alteração do plano de ensino, quando ela usa a expressão “Eu planejo aula a aula e cada aula vai me dizer, será que eu vou conseguir fazer isso que eu tinha me planejado na próxima aula? Porque às vezes você planeja, aí você sente, não, o aluno não vai acompanhar”. Salienta-se que na ocasião da realização da disciplina Anatomia do Movimento, a professora Dália recebeu três discentes com deficiência em sua sala de aula, sendo um usuário de cadeira de rodas, uma discente com deficiência intelectual e o discente Ulisses com deficiência visual com cegueira bilateral.

Diante do retorno que recebeu dos discentes com deficiência e da turma toda, a professora fez as alterações necessárias no plano de ensino evidenciando-se dessa forma o caráter processual do planejamento. Para Libâneo (2004, p. 150):

ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão e ação. O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações.

Nesse sentido, a docente Dália, ao fazer as modificações no planejamento com vistas a atender as necessidades que os discentes com deficiência apresentam, busca superar as dificuldades encontradas pelos discentes e assim promove um ensino inclusivo.

As alterações no planejamento da disciplina certamente implicam em mudanças nas metodologias. A professora Dália, quando questionada se fez adaptações em sua metodologia de maneira que atendesse aos discentes com deficiência, nos forneceu o seguinte relato:

Fiz as adaptações, por exemplo, para a discente Sofia¹¹ a questão dos fundos dos slides, o tamanho das fontes. Os vídeos que são passados durante a aula. Não pode ter vídeo, por exemplo, sem legenda quando tem aluno surdo e quando tem aluno com deficiência visual não pode ser vídeo com legenda e outro idioma. Tem que ser um vídeo que tenha áudio. Então, essas adaptações têm que ser feitas. Por exemplo, quando eu trabalhei com aluno surdo, eu tinha que identificar as batidas das músicas que eu ia trabalhar porque ele se guiava pela batida da música. Então, eu tive que ver se aquela música ia atingir o que eu queria que o aluno aprendesse. Eu tive que

¹¹ A discente Sofia tem baixa visão, ela foi aluna da professora Dália no curso de licenciatura.

modificar as músicas das minhas aulas. Então, foram essas as adaptações para esses cursos de artes (PROFESSORA DÁLIA).

Em seu relato referente à metodologia que utiliza em sala de aula, a professora Dália destaca que cada aluno com deficiência tem necessidade metodológica específica cabendo, portanto, as adaptações de acordo com a demanda do discente. Para Arnal e Mori (2007, p. 2) uma metodologia de ensino inclusivo deve:

ser capaz de garantir que o aluno se sinta motivado para enfrentar a escola e participar das atividades na sala de aula, que possua qualidade curricular e metodológica, que identifique barreiras de aprendizagem e planeje formas de removê-las, com o objetivo de que aluno seja contemplado e respeitado em seu processo de aprendizagem.

Com relação às atividades pedagógicas realizadas, a professora Dália informou que ao elaborá-las, leva em consideração as especificidades educacionais dos discentes com deficiência e expressa:

Sim, tem que ser considerada. Por exemplo, eu vou fazer uma prova escrita para uma pessoa que é deficiente visual, é difícil. Então eu tenho que ver de que forma ele ou ela conseguiria escrever ou se eu vou gravar. Por exemplo, com o Ulisses eu encontrei algumas estratégias, mas tinha as vezes que ele tinha que assinar. Então eu guiava a mão dele para ele poder assinar, por exemplo, a lista de frequência da prova. Eu o guiava dizendo: faça aqui, mais para cima, vai para baixo, porque ele não tinha a noção da reta. Então nas provas dele eu gravava as respostas e às vezes pedia para ele escrever também com alguém auxiliando. Mas eu acho que gravar é melhor, mas aí a gente cai num debate, não é? Como que eu vou provar que aquela prova é dele? Então assim, eu preferi fazer as duas maneiras, o gravado e o escrito. As atividades de casa que eu pedia, às vezes ele gravava também e me mandava o áudio, porque ficava mais fácil para ele. Quando, por exemplo, um aluno que tem surdez e vai ter prova oral, vamos imaginar, o intérprete tem que estar comigo e o intérprete participa, porque assim, não tem como eu realizar a prova só. Pois, se um aluno não sabe o que significa os termos que usamos na prova. Porque já aconteceu, já tive um aluno que não sabia o significava a palavra século. Aí eu tive que explicar para ele, era uma prova de história da dança. Então eu fui explicar que era um período de cem anos, e ele tinha de dizer o que tinha acontecido de importante para a dança naquele período de 100 anos. Aí o intérprete me ajudou a explicar. São coisas que parecem ser corriqueiras, mas não são (PROFESSORA DÁLIA).

A professora Dália em sua narrativa destaca o interesse em fazer as adaptações das atividades para os discentes com deficiência, mas também se constata que ela acaba vivenciando um dilema referente às atividades avaliativas, pois devido ao receio de ser questionada em relação a veracidade das gravações, se de fato foram produzidas pelo discente Ulisses, ela acaba solicitando as respostas de duas maneiras: a gravada e a escrita com o auxílio de alguém. Vale evidenciar que o discente Ulisses, nessa época que frequentou a disciplina da professora Dália, havia

perdido a visão há pouco tempo e estava no processo de reabilitação, por isso ele não conseguia escrever em linha reta, pois ainda não fazia uso da régua-guia.

Outro aspecto que é importante discutir é o uso das tecnologias no processo de ensino aprendizagem, pois se para o discente Ulisses a gravação das respostas das questões das provas era a adaptação mais adequada, é preciso criar maneiras institucionais de validar suas respostas ou a instituição deve providenciar um ledor transcritor para acompanhar o discente no momento das avaliações.

Com relação a elaboração de atividades pedagógicas, acredita-se que os professores devem pensá-las de forma realista e contextualizada considerando as demandas de caráter inclusivo, ou seja, precisam estar próximas aos interesses e motivações dos alunos para dar respostas satisfatórias em relação a aquisição de conhecimento no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Em seu relato a docente Dália também pontuou o que considerou positivo e negativo nas experiências que vivenciou no processo de ensino aprendizagem para/com discentes com deficiências. A professora expressou:

Eu acho que positivo é justamente o relato dos alunos falando que eles conseguiram aprender e eu sempre falo para eles que eu aprendo com eles também nessa situação, então eu sempre deixo muito aberta a via de comunicação para eles dizerem: olha, professora não está funcionando. Professora funcionou, entendeu? Então, todas as vezes que eles vinham e diziam, professora, consegui entender, ou professora, não consegui entender, eu ia tentar buscar uma alternativa para que eles conseguissem entender. Por exemplo, no caso do Ulisses, que ele dizia assim, professora, não consegui visualizar esse órgão que você falou. Então eu tentava apontar, tentava fazer no corpo dele para ele sentir. Eu dizia: é assim, dessa maneira, ou então pega aqui no meu braço, pega na minha perna, ah, entendi, agora entendi. **Acho que esse desafio, isso é uma situação positiva.** A negativa foi a que eu contei, de chegar na sala, e ter três alunos com demandas especiais diferentes e eu sentada, dizia: meu Deus, o que eu vou fazer? (Grifo nosso)

De acordo com Libâneo (2006, p.29),

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.

Desta forma, a professora Dália estabeleceu uma via de comunicação com os discentes em que eles podiam se expressar informando se estavam aprendendo ou não os conteúdos que estavam sendo trabalhados. A professora também ressalta que nesse processo comunicativo aprendeu com os alunos, isso foi possível porque ela

estava disposta a escutar com disponibilidade “a fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2011, p. 81).

d) Narrativas da Professora Rosa

As narrativas da professora Rosa descrevem como ela planeja as disciplinas que irá ministrar a cada semestre letivo e, em relação ao planejamento das aulas para a turma que tinha a discente Diana, discente com baixa visão, a professora expôs que planejou as aulas na convivência com a aluna:

Então, na convivência com ela, foi que eu fui planejando as aulas, tomando cuidado. Falando especificamente do meu processo, eu sou uma pessoa que eu gosto de dizer assim, eu tenho um plano de aula que eu apresento para os alunos no primeiro dia de aula e digo para eles: gente, isso é um plano. Ele pode dar certo, ele pode ser alterado a qualquer momento, e isso vai ser sempre negociado entre nós em sala de aula.

A professora ressalta em seu relato o caráter flexível do planejamento das aulas e informa aos alunos que alterações são possíveis, mas precisam ser negociadas na turma. Na sequência de suas narrativas a professora comentou que gosta de rever seu planejamento constantemente, às vésperas de casa aula, ou mesmo ao final da aula ministrada:

Então, eu sou uma professora que eu gosto de toda véspera de aula, ou a cada término de uma aula, rever meu plano e ir propondo metodologias a partir das respostas da turma. Isso me ajuda muito. Então, com a Diana, por exemplo, eu fui alterando algumas coisas de exercícios, algumas coisas que eu ia propor uma aula de leitura de alguma coisa que seria individual, eu já propunha em grupos, observando quais eram os grupos que ela tinha maior afinidade para fazer um trabalho de leitura conjunta, um trabalho de compreensão de textos conjunto, em que poderia ser feita leitura de maneira oral. Então, eu fui propondo algumas metodologias. O conteúdo a seguir era o mesmo, mas a maneira como alcançar esses conteúdos, elas iam sendo alteradas a partir da Diana. Por exemplo, teve um trabalho que eu fiz nessa turma que foi muito legal, que era divisão em grupos para defender um determinado conteúdo ou criticar um determinado conteúdo. Então, tinham grupos que iam defender, fazendo o que a gente chamava de tribunal. Eles faziam a leitura coletiva daquele texto e eles iam encontrar ali, dentro da temática, questões que eram extremamente relevantes e que eram importantes e que a gente tinha que defender dentro da licenciatura. E outros grupos diziam assim, mas isso aqui é um problema para nós. Ele está dizendo isso, mas na realidade a gente precisa fazer aquilo. Então, eram subgrupos de trabalhos que iam entrar em debate, levantando os problemas e as questões positivas de determinado conteúdo. E ela se saía muito bem, porque ela conseguia, de alguma maneira, se fazer presente muito bem dentro do trabalho, mas às vezes parecia que ela se ausentava. Às vezes parecia que ela estava muito triste com alguma coisa e aí eu deixava. Eu dizia

assim: se você não tiver se sentido em condições de participar, você me avisa, porque... E eu vou respeitar o seu momento, o seu tempo. Então, era sempre uma negociação. Eu vinha com a proposta de atividade, no sentido de não excluir a aluna, no sentido de fazer uma interação sempre com ela em sala de aula. Quando eu tinha alguma coisa para ler, eu chegava mais cedo e preparava o texto dela numa fonte maior da maneira como ela me orientou para fazer. Então, era sempre uma adaptação diária (PROFESSORA ROSA).

Há nos relatos da professora Rosa uma preocupação em desenvolver um processo de ensino aprendizagem que promova a participação e interação da discente Diana nas aulas. Compreendendo que a elaboração do plano de ensino pressupõe a indicação da metodologia que será utilizada, a professora Rosa aponta a necessidade de mudanças metodológicas no transcorrer do processo de ensino aprendizagem e consequentemente mudanças no planejamento com intuito promover a aprendizagem dos discentes.

Segundo Libâneo (2013, p. 87), o “ensino e a aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular a atividade própria dos alunos para a aprendizagem”. Neste sentido, ao rever constantemente seu planejamento, a professora Rosa monitora quais procedimentos metodológicos têm sido eficazes e quais as atividades podem ser utilizadas na realização do processo de ensino aprendizagem.

As falas da professora Rosa não trazem o planejamento, a metodologia e as atividades pedagógicas de maneira estanques, isoladas, mas inerentes, que se relacionam, com intuito do aprendizado do discente. Todavia, considerando que para a obtenção de dados para essa pesquisa foram formuladas questões específicas voltadas para as adaptações metodológicas e das atividades pedagógicas, a professora aprofundou ainda mais sua reflexão acerca do seu fazer docente para/com discentes com deficiência.

Nos relatos a seguir, a professora Rosa quando questionada se faz as adaptações metodológicas e das atividades pedagógicas para a docência para/com a pessoa com deficiência, ela reforça que sim e traz para a discussão reflexões acerca da necessidade de compreensão do sujeito com deficiência.

Sim, não que eu tenha esse domínio, o que eu trago da minha experiência é o entendimento de que as deficiências, elas não têm uma fórmula de tratamento para todas e todos da mesma maneira. As deficiências, elas têm níveis diferentes, elas têm graus diferentes e a própria pessoa me orienta e aí eu acho que precisa ter atenção, cuidado, um olhar atento para cada pessoa e inclusive para as pessoas que estão em volta dela no sentido de querer saber se essas pessoas acolhem essa diferença ou se elas estão

reforçando uma exclusão dessa aluna dentro de sala de aula. Então, o trabalho da gente é de muita atenção para lidar com essa proposta de atividades diárias, entendendo qual e quais são os caminhos para lidar com aquela pessoa que tem uma deficiência e que lida com essa deficiência de uma maneira individual. Porque eu vejo, por exemplo, o Ulisses dentro da sala de aula, aqui na escola, nunca dei aula pra ele, mas o Ulisses tem uma maneira de lidar com a sua deficiência que é diferente para mim da maneira da Diana. A Diana, hoje, ela é palhaça, ela está envolvida em grupos, ela é ativa, ela é expansiva, mas naquele momento aqui na escola, ela era mais tímida, digamos assim, o Ulisses é expansivo, ele chega falando, brincando, dizendo, cheguei. Ela não era assim em sala de aula comigo, então, há também essas diferenças que a própria pessoa estabelece de relacionamento com a deficiência que eu acho que precisa ser também prestada atenção (PROFESSORA ROSA).

A professora destaca sua percepção em relação a maneira como cada discente com deficiência interage em sala de aula e embora não tenha ministrado aula para o discente Ulisses a professora Rosa percebe que ele lida com a deficiência de maneira distinta da discente Diana ao que se refere na forma de se colocar nas relações sociais. É claro que cada discente tem sua personalidade e suas singularidades e, depreende-se que a docente ao tecer esse comentário quer alertar para a necessidade de observação dos educandos para lidar com cada um de acordo com suas necessidades, pois um discente mais tímido em sala de aula demandará do professor intervenções diferentes em relação aquele que tem melhor interação interpessoal.

A professora Rosa enriquece na sua narrativa com uma excelente reflexão acerca de sua conduta em sala de aula comentando que sempre considera as especificidades dos discentes ao pensar as atividades pedagógicas para suas aulas, ela nos diz:

Eu preciso, eu preciso como educadora compreender que essas especificidades, elas estão em toda sala, certo? Então, assim como eu tinha a Diana, que tem uma deficiência visual, eu tinha uma pessoa que tinha uma deficiência emocional, eu tinha uma pessoa que tinha questões com a própria sexualidade, então, na verdade, esse olhar atento às atividades, eu precisava, eu preciso, como professora, ter de uma maneira geral, não é? Então, apesar de não saber lidar exatamente com a diferença da Diana, no sentido de que existe fatores biológicos, clínicos que envolvem a especificidade da deficiência dela, eu preciso ter uma atenção geral para as minhas metodologias e para as minhas atividades em sala de aula, de maneira a entender que cada pessoa é um mundo. Que cada pessoa traz uma experiência de vida, que às vezes uma palavra que eu uso pode ser ferina, sem eu querer isso, sem eu ter essa intenção, achando que eu estou fazendo a melhor coisa do mundo e não estou. Então, eu já começo em sala de aula dizendo assim, eu sou Paulo Freireana, eu entendo que a aula é uma construção de conhecimentos e cada um de nós traz para dentro da aula uma contribuição. Então essa é a minha metodologia de trabalho, no geral, independente da disciplina, é compreender que eu trago um trabalho para ser

desenvolvido, que eu trago orientações, mas que o próprio contexto de sala de aula, que a própria participação de cada um é que vai fazer a formação naquele dia, inclusive a minha. Então, eu não venho formada para a sala de aula, eu venho também em formação, eu preciso ter muita clareza disso para na hora de chegar em sala de aula, não achar que eu vou ensinar a Diana, eu vou aprender com a Diana e a Diana também vai ser orientada dentro dos conteúdos por mim de alguma maneira, então é preciso estabelecer **uma metodologia de ponte entre nós, uma metodologia de que eu tenho que chegar a ela e ela a mim de maneira dialógica**, entender que língua cada uma de nós fala dentro de sala de aula. Então, de fato, sim, a minha metodologia no âmbito geral é essa, é entender as diferenças e compreender como eu posso lidar com elas diariamente em sala de aula (Grifo nosso).

As reflexões trazidas pela professora Rosa de fato refletem o pensamento de Freire quando ela expressa que não “vem formada para a sala”, mas vem “em formação” sua formação se dará numa perspectiva dialógica em que a professora orienta os conteúdos aos discentes e eles interagem com seus próprios conhecimentos trazendo para o processo educativo suas experiências. Nesse sentido, Oliveira, Neri e Souza (2022, p. 70) nos dizem que:

Na perspectiva da educação dialógica, o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. O professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina, sendo valorizados os saberes e as experiências de vida dos educandos, articulando-se os saberes escolares com os saberes culturais dos educandos.

Para além das reflexões acerca do planejamento, metodologias, atividades pedagógicas foi indagado à professora Rosa se ela tinha alguma experiência que considerava positiva ou negativa que queria comentar, então a professora fez o seguinte relato:

Ah, sim. Foi em um momento em que eu entreguei um texto, porque eu achei que estava facilitando para eles, fazendo a leitura em sala de aula, porque eles não leem fora de sala de aula. Eles têm um trabalho que precisam estudar fora de sala de aula, mas eles não fazem isso. A maioria não lê, não pesquisa, e então eu trouxe o trabalho para ser feita a leitura dentro de sala de aula, no sentido de apoiar o estudo deles, e a discente Diana me deu uma resposta extremamente ...dizendo: não vou ler isso, não vou ler isso porque eu não consigo enxergar, professora. E eu não tinha percebido ainda. E aí acontece um constrangimento ali, meu e dela, naquele momento. Então isso para mim foi muito forte. Assim, não esqueço a maneira como ela me tratou naquele momento. Porque eu entendi que é um processo que ela sofreu a vida inteira, sabe? De sofrimento e eu, naquele momento estava reforçando isso, estava reforçando um sentimento... Eu não queria usar de novo a palavra exclusão, mas é um sofrimento, especificamente um sofrimento dela, de se sentir não amparada, de se sentir não parte daquele dia de aula, porque eu não entendia, eu não sabia, por ignorância minha mesmo, eu não consigo esquecer isso (PROFESSORA ROSA).

A professora Rosa destacou uma experiência que ela considera como negativa em sua prática docente, pois pelo fato de ela não ter percebido que havia uma discente com baixa visão em sua sala de aula, ela propôs uma atividade que não atendia a todos da turma e a discente Diana precisou comunicá-la que possuía baixa visão.

Os relatos da professora Rosa evidenciam uma empatia para com a discente, embora o episódio tenha estabelecido momentos de tensão, a professora consegue fazer uma leitura ampliada da situação, compreendendo que certamente a discente ao longo de seu percurso formativo já havia passado por ocorrências similares de exclusão e, mais uma vez, a discente estava sendo colocada em uma situação de exclusão, que a professora Rosa chama de sofrimento, mesmo que não tenha sido a intenção da professora.

Inferimos que para a professora Rosa essa experiência foi negativa pelo fato de sua ação docente ter excluído a discente do processo de ensino em sala de aula reproduzindo para a aluna a experiência de exclusão e conseqüentemente causando-lhe sofrimento.

e) Narrativas da Professora Margarida

A professora Margarida nos conta em suas narrativas a forma como planejava suas aulas na época em que recebeu em sua turma discentes com deficiência, a docente comentou que durante o curso de licenciatura em educação física foi ensinado como fazer os planejamentos das aulas, mas devido a seus muitos anos de experiência passou a fazer um planejamento mental refletindo acerca do conteúdo de dança que precisava ser trabalhado, ou seja, a professora não elaborava o planejamento físico, mas refletia constantemente acerca de como iria desenvolver as atividades em sala de aula e quando recebeu em sua turma os discentes com deficiência, primeiramente a discente Sofia e posteriormente, já em outra turma, recebeu os discentes Ulisses e Arthur¹², a professora planejava as disciplinas dessa maneira.

Cabe ressaltar que a professora ao discorrer sobre o planejamento também relatou a metodologia que utilizava com os discentes. Com a discente Sofia a professora informou que foi sua primeira experiência docente com uma aluna com

¹² Nome fictício.

deficiência na educação formal e entendeu que, embora não tivesse recebido nenhuma formação para atuar com discentes da educação especial, ela estava tendo a oportunidade de aprender com a própria discente, por isso estabeleceu um canal aberto de comunicação para que a discente pudesse dizer se estava entendendo o conteúdo que estava sendo ensinado ou não.

A professora Margarida informou que em sala de aula sempre se posicionava próximo a discente Sofia para realizar os movimentos da dança, pois como a aluna tinha resquício visual conseguia acompanhar os movimentos dançados, mas se ela não conseguisse entender como o movimento era organizado, a professora permitia que discente a tocasse para que percebesse como o movimento se articulava. Outro ponto que a professora comentou é que possui o tom de voz baixo e tinha receio de que a discente não escutasse o comando das atividades, por isso também a necessidade de se posicionar próximo a ela. Isso foi que a professora Margarida descreveu em relação ao processo de ensino aprendizagem para/com a discente Sofia.

No entanto, o processo de ensino para os discentes Ulisses e Arthur se deram de maneira distinta, pois eles demandavam outras abordagens educacionais. Para o discente Ulisses, a professora precisava descrever todos os movimentos e os demonstrava organizando-os no próprio corpo do discente. Considerando que o discente Ulisses havia perdido a visão há pouco tempo, ele encontrava dificuldades de se localizar nos espaços e lhe faltava equilíbrio para realizar os movimentos, embora ele tivesse na memória os movimentos da dança. Em seu relato a professora descreve como se deu o processo:

Assim, as disciplinas que eu trabalhei, no caso do Ulisses que tinha a perda da visão total, eu trabalhei com dança moderna. E na dança moderna, a técnica que eu trabalhava tinha uma parte que era toda fixa. Então, eram movimentos axiais, movimentos parados. Então, eu detalhava, explicava, fazia a descrição do movimento e, ao mesmo tempo que eu descrevia o movimento, eu tocava nele e elevava os braços, eu organizava a posição da mão. Eu já tinha uma experiência de trabalhar o toque no aluno em determinados pontos que o auxiliavam a fazer essa organização corporal. Então, eu utilizava na parte do toque e, como os movimentos eram mais fixos num determinado local, era mais tranquilo. Quando havia os deslocamentos, pela experiência do Ulisses na dança, eu dizia, agora você vai andar. Eu descrevia como era esse andar. Às vezes, eu dava o braço para ele, para ele perceber o ritmo do movimento, do andar. Tinha, às vezes, que quando eu percebia a dificuldade dele, eu pedia para ele tocar no meu pé, tocar na minha perna ou tocar na minha posição, no meu movimento, fazia o movimento lento e ele ia, ia tocando, ia verificando como era que eu realizava o movimento para depois ele fazer. Tinha uma coisa do processo que era novo para

Ulisses, que era entender o espaço. Aonde ele estava, de que lado da sala que ele estava, a largura da sala, o comprimento da sala. Ele precisava ter essa noção. Então, eu segurava pela mão dele e ia explicando para ele tudo. Na dança, a gente tem o hábito de trabalhar na diagonal de uma sala e eu precisava mostrar para ele e seguir andando o espaço que ele tinha de percorrer naquela diagonal para fazer determinado tipo de movimento. Quando a gente tratava de salto, o que eu ganhava era que o Ulisses já sabia, já entendia o que era um salto. Então, eu primeiro fazia todo o procedimento do salto sem sair do chão. Todos os alunos, junto com o Ulisses, fazíamos um movimento com um equilíbrio, com uma das pernas, o pé apoiado no chão e retirando a outra perna de acordo com o movimento que precisaria para salto. Depois, eu ensinava para ele o movimento com salto. Mas, eu entendia que como o processo da perda da visão era novo, ele não tinha condições de fazer os saltos. Então, eu ensinava o que era o básico de um movimento em deslocamento para ele, mais andando do que saltando porque ele ainda não teria o equilíbrio necessário para a execução do salto. No salto você precisa de um equilíbrio, você precisa de um entendimento no corpo. Isso ele tinha quando tinha visão, mas naquele momento o processo para ele era tudo “novo”. Ele estava ainda aprendendo a se organizar no espaço, a organizar o corpo, a trabalhar o equilíbrio dele, a entrar no ritmo. Então, esse processo todo era novo para ele, era novo para mim também de como ensinar. Eu trazia minhas experiências como professora e como eu podia decupar essa movimentação, o ritmo que ele tinha de entrar dentro desse processo novo. Os movimentos eram muito decupados, muito por partes, até ele conseguir fazer, até onde ele poderia chegar. E assim, eu nunca fui de exigir que ele saltasse, porque dentro das novas condições do Ulisses tudo o que ele pôde fazer, até onde pôde alcançar, era o máximo dele (PROFESSORA MARGARIDA).

A professora Margarida detalha em sua narrativa a metodologia de ensino que encontrou para atender as especificidades do discente Ulisses e percebe-se o quanto havia a necessidade de uma proximidade na condução das atividades, ressalta-se que a professora estava sozinha na regência da turma e tinha os demais discentes que precisavam de orientações, considerando que era um curso de dança que tem em suas disciplinas a característica de serem eminentemente práticas, desse modo, a professora precisava dar atenção aos demais discentes, inclusive para o discente Arthur que era usuário de cadeira de rodas. Diante da situação a própria turma propôs auxiliar a professora:

Uma coisa que foi interessante foi que alguns alunos, percebendo que eu tinha de dar atenção para os demais discentes, porque também estavam no processo de aprendizado, além de eu ter de dar atenção ao Arthur, que era usuário de cadeira de rodas, e tinha de pegar o Ulisses para fazer os deslocamentos. Então, tinha alguns alunos que se colocavam a disposição de acompanhar o Ulisses nos exercícios de deslocamentos (PROFESSORA MARGARIDA).

Inferimos que esses alunos citados pela professora tiveram uma atitude de alteridade para com o discente Ulisses e com a professora Margarida, pois compreenderam que faziam parte de um mesmo contexto e que suas ações poderiam

contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Bentes e Lobato (2020, p. 252), afirmam que:

A alteridade resulta da relação de reciprocidade entre sujeitos, uma relação em que um e outro se sentem problematizados pelos desafios comuns do próprio contexto em que vivem. E mediante o diálogo e a cooperação, os sujeitos vão se constituindo, nas suas singularidades pessoais e nas suas identidades coletivas.

Os discentes que se propuseram a contribuir com o processo de ensino aprendizagem do discente Ulisses certamente vivenciaram um processo formativo para além de conteúdos, vivenciaram uma formação humana que respeita a diversidade social.

Com referência às adaptações das atividades para os discentes com deficiência, a professora Margarida afirmou que sempre buscou adaptar as atividades às necessidades dos discentes e em uma relação de diálogo propunha as atividades, sempre buscando fazer chegar aos discentes os conhecimentos que eles precisavam apreender, havia momentos que as atividades não davam bons resultados e ela precisa rever e propor novas atividades com outras metodologias.

A professora Margarida em seus relatos também destacou os pontos positivos e negativos em relação a sua experiência docente para/com alunos com deficiência:

Acho que o positivo de tudo foi a minha experiência de trabalhar com eles, foi um grande aprendizado para mim, em primeiro plano, em segundo plano foi para eles. De negativo é não ter nenhum curso que prepare a gente, as escolas não oferecerem, mesmo a universidade não está ofertando cursos extras, oficinas ou palestras sobre os vários tipos de deficiências. A minha experiência foi com usuário de cadeira de rodas e com pessoas com deficiência visual. A gente vai pelo que vive, pela experiência que você tem, pelo que você vai construindo no dia a dia com o seu aluno, quem sabe se eu tivesse algum curso anteriormente, poderia ser muito mais prático, muito mais tranquilo o processo de ensino aprendizagem (PROFESSORA MARGARIDA).

A professora Margarida ressalta como positivo a experiência que teve em trabalhar com os discentes com deficiência e o aprendizado que adquiriu no processo de ensino aprendizagem. E como ponto negativo destacou a falta de cursos, de formação continuada que pudessem subsidiar seu fazer docente em sala aula.

f) Narrativas da Professora Violeta

A professora Violeta também expressou como organiza seu trabalho pedagógico a cada período letivo e, com referência ao planejamento de suas disciplinas, a professora informou que as planejava considerando os discentes com deficiência que fariam parte de sua turma, informou ainda que realizou estudos, pesquisas referentes a deficiência que os discentes apresentavam, pois desejava conhecer os conceitos para poder melhor trabalhar em seu planejamento.

Primeiro, me atendo a uma leitura, a uma pesquisa bibliográfica, inclusive li vários livros sobre a cegueira, sobre a surdez e me atendo a esses autores, a esses estudiosos e procuro aplicar meus conhecimentos através dos conceitos que eles usam. E o resto é uma coisa mais prática, que me arrisco, que jogo na aula. O meu plano de ensino já vai sendo endereçado a eles também, porque eu sempre vejo o grupo como um todo (PROFESSORA VIOLETA).

Em relação as adaptações metodológicas, a professora Violeta comentou que quando começou a desenvolver trabalhos com discentes com deficiência foi com um grupo de pessoas surdas que participaram de seu projeto de extensão e, naquele momento, ela não tinha nenhum conhecimento de como trabalhar com pessoas com deficiência. Na ocasião o projeto propôs a trabalhar com a máscara teatral e os participantes confeccionaram suas próprias máscaras para que pudessem utilizar nas atividades artísticas, mas os participantes do grupo apresentaram dificuldades em usar as máscaras, pois por serem pessoas visuais que se comunicam em grande parte por meio das expressões faciais, o uso das máscaras lhes causara desconforto.

Naquele momento a professora entendeu que ter proposto tal atividade foi um erro, mas posteriormente em seus estudos constatou que era possível a utilização das máscaras pelos participantes do projeto, pois eles poderiam ter estabelecido a comunicação com a utilização do corpo inteiro, mas essa informação veio posterior a realização da atividade e no momento da atividade a professora não conseguiu propor estratégias metodológicas que permitissem a utilização da máscara pelas pessoas surdas que participavam do projeto.

Em relação a adaptação de metodologia para atender os discentes com deficiência, a professora expôs que quando ministrou aulas para a turma que tinha um usuário de cadeira de roda, ela propôs em uma das atividades de dança o uso de uma cadeira comum como objeto cênico e o discente Arthur pode se descolar da cadeira de rodas que usava e interagiu cenicamente com a cadeira que a professora indicou como objeto para a construção da cena.

A cadeira também foi usada pela discente Sofia¹³, que tinha baixa visão, a discente usava a cadeira como referência para a execução de movimentos da dança:

Meu aluno cadeirante (*sic*) saiu da cadeira de roda dele e foi dançar com uma cadeira comum. E isso me deixou, assim, barbaramente alegre. Porque eu vi o esforço que ele fazia para estar ali dançando, de forma diferente, claro! Mas fazendo, sentindo aquela emoção. E a cadeira também foi usada por minha aluna com baixa visão. Foi importante porque era a forma que ela se localizava no espaço, quando era um giro, quando era uma volta, quando era um andar em linha reta, quando era um zig-zag, porque ela sempre tinha como referência esse objeto cênico, a cadeira. Então, eu sempre utilizei alguma coisa cênica para eles, o tecido, para que tivesse esse elo de comunicação entre eles e os outros alunos, entre eles e o espaço, o corpo dentro do espaço (PROFESSORA VIOLETA)

Com relação à adaptação das atividades pedagógicas para os discentes com deficiência a professora Violeta disse que fez as adaptações, disse que ao elaborar seu plano de ensino buscou organizá-lo com atividades que contemplasse os discentes com deficiência. Ela comentou que anteriormente fazia as proposições das atividades mais em caráter experimental, mas atualmente buscar organizar suas atividades de maneira mais dirigidas, sistematizadas, contudo, elas não deixam de ser experimental, pois cada educando tem suas singularidades. Em suas falas a professora não comentou acerca da participação dos discentes na proposição de atividades.

A professora Violeta elencou pontos positivos e pontos negativos em relação às experiências que já vivenciou como docente, enquanto ponto negativo a professora ressalta a falta de conhecimento, formação para aprender a lidar com as diferenças que constituem o espaço escolar, pois no espaço da sala de aula têm os discentes com deficiência, tem a presença de discentes de grupos étnicos, têm os discentes que estão transicionando entre os gêneros, portanto, uma diversidade que demanda dos docentes o preparo para lidar com cada especificidade e a professora se preocupa em excluir algum discente justamente por não ter conhecimento de como proceder no processo de ensino aprendizagem. Para a professora, a escola deve promover grupos de estudos e discussão para preparar os professores para o contexto atual da educação.

¹³ A discente Sofia fez dois cursos na escola e por isso participou das turmas de vários professores.

Como ponto positivo, a professora Violeta apontou o amor que tem pela docência e sente o dever de estar sempre em busca de conhecimento para trocar com seus alunos.

6.1.3.1 Reflexões acerca dos processos de ensino aprendizagem para/com discentes com deficiência

Desta maneira, diante dos relatos apresentados evidencia-se que os professores participantes da pesquisa deram respostas semelhantes em relação ao planejamento das disciplinas, cinco deles disseram que sempre fazem uma proposta inicial que é apresentada à turma para que seja discutida e os alunos possam sugerir alterações. Apenas uma professora comentou que, na época em que recebeu os discentes com deficiência, não elaborava seu planejamento em um documento físico, mas ficava refletindo sobre os conteúdos e de que maneira iria atender aos discentes com deficiência.

Com relação às alterações que o planejamento pode sofrer, os professores ressaltaram que as mudanças podem acontecer a qualquer momento durante o processo de ensino aprendizagem evidenciando-se, dessa forma, o caráter flexivo do plano de ensino. Libâneo (2010, p. 2) orienta que o plano de ensino deve ter flexibilidade, pois o “professor está sempre organizando e reorganizando o seu trabalho” sendo portando, o plano de ensino “um guia e não uma decisão inflexível”.

Concernente às metodologias e às atividades desenvolvidas todos os entrevistados disseram que faziam as adaptações necessárias buscando atender as necessidades educacionais dos discentes com deficiência. A construção de estratégias eram elaboradas com os discentes e os professores mantinham o diálogo constante com os alunos para o retorno se os mesmos estavam conseguindo ter acesso ao conhecimento trabalhado.

Contudo, cabe ressaltar que a atenção em relação a pensar estratégias metodológicas e adaptação de atividades não estavam direcionadas apenas aos discentes com deficiência, de acordo com os relatos dos professores e, considerando a diversidade das turmas sempre há a necessidade de se observar se o processo de ensino aprendizagem está alcançando a todos os discentes inseridos na sala de aula.

É perceptível nos relatos dos docentes uma proposta educacional alinhada com os princípios da inclusão, pois:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008, p. 1).

De acordo com os relatos, percebemos que os professores têm o cuidado de pensar as atividades de maneira que possam estar contemplando a todos os discentes que estão inseridos em sua sala de aula.

Nesse sentido, os relatos dos docentes expressaram como eles se organizavam para suas ações em sala de aula. Contudo, embora esboçassem um planejamento, tendo uma ideia geral acerca da turma, esse planejamento via de regra sofria alterações em decorrência da multiplicidade de sujeitos que constitui o espaço da sala de aula.

Quando os professores junto com seus alunos pensam a melhor estratégia para o alcance do conhecimento eles estão criando rizomas, conexões para que a aprendizagem aconteça, não estão preocupados em criar um modelo padrão de ensino, pois não há um único processo de ensino, mas sim processos de ensino.

Cada aluno tem suas particularidades que precisam ser consideradas, não só as singularidades dos sujeitos com deficiência, mas de todos que constituem a sala de aula, dessa forma, cria-se conexões entre a experiência docente com as experiências dos discentes que potencializam a prática docente e as aprendizagens dos educandos.

Nas entrevistas realizadas era perceptível nas falas dos docentes a atenção, o cuidado e por que não dizer o amor que sentem em ser professor, Freire (2015, p. 91) afirma que a “educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora”. Alguns professores têm anos na docência, mas, mesmo diante do cansaço, das dificuldades e dos desafios acreditam que a educação e as artes, no caso da área de atuação deles, podem promover transformações nas vidas das pessoas e da sociedade em

geral e desejam continuar estabelecendo laços de afeto, “de ternura e aliança” com cada turma que encontram e desta maneira “o impossível pode acontecer”.

Laços
Nando Reis e Ana Vileta

Quem cuida com carinho de outra pessoa
Se importa com alguém que nem conheceria
Quem abre o coração e ama de verdade
Se doa simplesmente por humanidade
Se coloca no lugar do outro, sente empatia
Você que vai à luta e segue sempre em frente
Enfrenta os desafios que o destino traz
A vida é preciosa todo mundo sente
Afeto e compaixão a gente sempre entende
Máximo respeito a você que faz
Laços de ternura e aliança
Hão de ser a diferença
O impossível pode acontecer
Só amor é capaz de dar a vida
E encontrar uma saída
Pra esperança vir de novo a cada novo amanhecer
(Composição: Gabriel Moura¹⁴)

6.1.4 Sala de aula: *lócus* de agenciamentos pedagógicos

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa [...]. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar
(FREIRE, 1983, p.92)

A sala de aula é um lugar em que se estabelecem relações interpessoais, docentes e discentes convivem todos os dias pelo período da duração de um curso, nessa convivência há trocas de experiências, saberes e informações, possivelmente se constroem parcerias, pessoas com mais afinidades se aproximam para uma convivência mais harmoniosa.

Contudo, o espaço de sala de aula também é lugar de discussões e embates, os conflitos de ideias e concepções muitas vezes são inevitáveis, porém necessários, pois por meio deles é possível problematizar “estruturas cristalizadas” de poder que muitas vezes não levam em consideração a diversidade que constitui o espaço escolar.

¹⁴ REIS, Nando; Vileta, Ana [Intérpretes]. MOURA, Gabriel [Compositor]. **Laços**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/nando-reis/lacos-part-ana-vilela/>. Acesso em: 26 de mar. de 2023.

Na atual conjuntura social é preciso problematizar as relações que se estabelecem e lutar pela igualdade social, é preciso desejar romper com as estruturas consideradas aceitáveis por grande parte da sociedade e agenciar novas possibilidades de existência e coexistência. Neste sentido, será abordado nesta subseção como se estabeleceram as relações interpessoais, os agenciamentos, ou seja, as negociações entre os discentes com deficiência com os colegas de turmas e com o professor. De acordo com Deleuze e Guattari (1995, p.25):

um agenciamento não nos parece remeter a uma produção de bens, mas a um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros.

Tomando como base a definição de agenciamento dos autores supracitados, é possível deslocar para o contexto da sala de aula a definição que eles apresentam, pois em uma sala de aula existe uma mistura de corpos, cada um com suas especificidades e desejos, e ao estarem no mesmo espaço esses corpos afetam e são afetados.

Ressaltamos que este trabalho traz dentre os objetivos específicos analisar se os agenciamentos, as negociações estabelecidas em sala de aulas entre docentes, discentes com deficiência e os demais alunos da turma podem ser consideradas agenciamentos pedagógicos.

O agenciamento pedagógico é uma proposição desta pesquisa, pois Deleuze e Guattari não escreveram diretamente para a área educacional, mas, seguindo o entendimento de Gallo (2008), que orienta que é possível deslocar o pensamento de Deleuze e Guattari para educação é que se ousa fazer essa abordagem.

Tomar conceitos de Deleuze e deslocá-los para o campo, para o plano de imanência que é a educação. Ou em outras palavras, desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e de Deleuze & Guattari, para reterritorializá-los no campo da educação. Penso que essa atividade pode ser bastante interessante e produtiva [...], na medida em que esses conceitos passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais (GALLO, 2008, p. 53-54).

Contudo, o que seria o agenciamento pedagógico? Para explicar o que está se compreendendo por agenciamento pedagógico se faz necessário estabelecer rizomas, conexões entre o termo agenciamento definido por Deleuze e Guattari

apresentado em suas obras, como já expresso anteriormente, com compreensões acerca do caráter pedagógico da ação educativa. Segundo Libâneo (2013, p. 7),

o caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação em um determinado sistema de relações sociais.

Toda ação educativa está imbricada com as concepções que cada sujeito possui, para além da compreensão pessoal há também as determinações impostas pelos sistemas de relações sociais e, por meio dos agenciamentos é possível estabelecer as linhas de fuga, estratégias para conduzir o ensino de maneira a não aceitar necessariamente o que está sendo imposto, ou seja, o fazer docente em sala de aula é alterado de acordo a multiplicidades de sujeitos que se apresentam, cada pessoa vem com suas experiências de vida, suas paixões, simpatias e antipatias que serão colocar em agenciamentos quando se estabelecerem as relações interpessoais em sala de aula e por meio desses agenciamentos novas conexões, novos modos de fazer e sentir serão constituídos.

Portanto, o agenciamento pedagógico acontecerá a medida que o professor a partir das informações explícita ou implícita que a turma der, ele possa conduzir o processo de ensino aprendizagem considerando essas informações de forma intencional e reflexiva de maneira que todos os sujeitos sejam inseridos no processo educativo.

Neste sentido, os docentes entrevistados foram indagados se houve momentos de agenciamentos em suas salas de aulas e eles expressaram como os processos de agenciamentos se estabeleceram.

O professor Jacinto expressou que falar de agenciamento é algo complexo, pois envolve questões subjetivas, mas ele informou que:

A questão do agenciamento é muito complexa. As negociações, elas são muito subjetivas, eu acredito. As negociações são muito subjetivas, porque elas podem lidar nas negociações diretas, pela fala, pelos acordos, pelos tratados, não é? Mas elas podem também acontecer a partir do corpo. Da aproximação corporal, do olhar, do toque. Então, esses agenciamentos, essas esferas de agenciamento, eu já vivi algumas. Assim, teve um agenciamento coletivo na turma, devido a resistência da discente Júlia¹⁵, pois a mesma não se sentia capaz de realizar as atividades devido sua deficiência física e fomos trabalhar isso junto com ela. Então teve esse agenciamento

¹⁵ Nome fictício.

coletivo e foram estabelecidos, de forma oral, alguns tratados, algumas decisões junto com a turma. Em outros momentos, o agenciamento foi mais pela sensibilidade. Mas, em outros casos, existem os agenciamentos estabelecidos pela não oralidade, do não tratado, a partir do corpo, em que eu percebo o outro, não só em sala de aula, mas também fora dela. Um desses agenciamentos se deu comigo e com o Ulisses, pois toda vez que eu passava por ele eu dizia: ei, Ulisses! Ou toda vez que eu passava por ele, que ele sentia meu cheiro, meu perfume, ele dizia: o professor Jacinto está passando, não é? Quando ele te percebe pelo teu cheiro, teu perfume, sempre, sempre. Isso é um tipo de agenciamento que se dá fora de sala de aula, sabe? E é a partir desse lugar aí, que não é objetivo, que não é conduzido. Esse agenciamento, eu acho um dos mais importantes, porque toca na sensibilidade, no afeto, toca em algumas coisas. Esse agenciamento, nesse lugar [fora da sala de aula], ele proporciona outras relações. Proporciona outras conduções e outro conhecimento do outro. Porque o Ulisses ficou me conhecendo pelo perfume que eu uso. E aí eu fiquei conhecendo o nível de sensibilidade olfativa que ele tem. Então eu posso ver o que eu posso trabalhar com ele. O resultado do trabalho dele poderia ser extremamente olfativo. Ele poderia trazer para plateia o cheiro como animação de um boneco¹⁶, quando ele mexesse o boneco, exalaria cheiro, ou poderia emitir sons. Sei lá, a partir daí a gente pode conduzir. Então são esses agenciamentos que eu acho importante a gente olhar. Não os agenciamentos, olha, vou ter um aluno com deficiência, vou fazer isso, vou fazer aquilo, mas perceber que isso depende da relação. Então a relação de agenciamento, ela se dá com o outro, na medida do outro, que isso vai acontecer, sabe? (PROFESSOR JACINTO).

O professor Jacinto descreveu sua compreensão acerca do agenciamento e comentou que houve momentos de agenciamento coletivo em sua sala de aula para se estabelecer tratados em relação ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, embora ele tenha apontando apenas um exemplo de sala de aula ele traz reflexões pertinentes em relação a compreensão do agenciamento, quando narra sua experiência fora de sala de aula com o discente Ulisses, em que o agenciamento ocorre muitas vezes sem a utilização de palavras, mas com o uso da sensibilidade e a partir dessa experiência o professor pensa em possibilidades acerca de como desenvolveria o processo de ensino aprendizagem para o discente Ulisses. Desta forma, inferimos que houve um agenciamento pedagógico.

A professora Dália quando questionada se houve agenciamento em suas turmas para considerar as demandas específicas dos discentes com deficiência, ela informou que sim, mas fez uma reflexão inicial dizendo que as novas gerações já estão mais preparadas para a convivência com os alunos com deficiência, mas em sua turma, de acordo com suas palavras, ela percebeu situações de preconceito de

¹⁶ O professor Jacinto tem disciplinas nos cursos que atua que trabalham a construção e manipulação de bonecos.

pessoas da turma para com os discentes com deficiência. A professora narrou:

Houve sim, isso é uma questão também que eu acho que, talvez essas gerações de agora estão convivendo mais com os alunos com deficiência, estão se adaptando. As gerações mais novas, que eu acho do ensino fundamental 1 e 2, já têm mais adaptações, é o que eu vejo, porque, por exemplo, os alunos da turma que ministrei aula que não têm uma dita deficiência, eles não queriam ter de esperar o colega com deficiência. Então, quando eu adaptava a aula para o aluno cego e o aluno surdo, os outros alunos sem deficiência não tinham paciência. Então, quase todas as aulas eu tinha que ficar pedindo para a turma esperar, ou fazer silêncio, porque você está dando aula para um cego, você tem que fazer silêncio para que ele possa ouvir o que o professor está falando. E os colegas não tinham muita essa paciência, principalmente a aula prática, que eu ia mostrar para a turma, e quando eu dizia agora eu vou ficar com o colega, eles não queriam, eles queriam a mesma atenção que eu dava para o colega individual, para cada aluno. Então, é uma demanda, eu acho que a própria turma tem um preconceito, quanto a isso, entendeu? E aí eu tinha que trabalhar, trabalhar a compreensão acerca da inclusão, não é? (PROFESSORA DÁLIA).

A professora Dália narra como a turma se comportava durante as aulas. Não respeitar o tempo dos colegas, não entender que o processo de ensino aprendizagem para os discentes com deficiência demandam de estratégias diferenciadas, de modo que possam tornar o ensino efetivo, manifestar certo “ciúme” exigindo que a professora lhes dê a mesma atenção que é dedica aos discentes com deficiência, esses comportamentos podem ser interpretados como agenciamentos, pois se estabeleceu uma “disputa” em relação ao processo de ensino, os demais discentes da turma demandam da professora a mesma atenção que os discentes Ulisses e Arthur estão recebendo da professora.

Essa situação nos remete a compreensão de agenciamento como território, outra concepção que Deleuze e Guattari (1997, p.192), empregam para o termo agenciamento, de acordo com os autores:

Todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial. A primeira regra concreta dos agenciamentos é descobrir a territorialidade que envolvem, pois sempre há alguma. Descobrir os agenciamentos territoriais de alguém, homem ou animal: [...]. O território é feito de fragmentos descodificados de todo tipo, extraídos dos meios, mas que adquirem a partir desse momento um valor de "propriedade" [...]. O território cria o agenciamento.

O espaço da sala de aula é um território constituído por cada aluno, pois como afirmam os autores acima citados, o território é feito de “fragmentos descodificados” “extraído do meio” social que estão representados na sala de aula. Para Oliveira e Fonseca (2006, p.137):

O território não é um simples local, dado *a priori*, em que fatos ocorrem. Ao contrário, é construído de forma dinâmica, junto com tudo que lhe acontece. O território-escola se constrói mesmo antes dos alicerces do prédio da escola, constrói-se já nas vontades de quem concebe a escola, no seu desenho arquitetônico, na geografia do local, na vizinhança que a recebe. Ainda, em seu espaço físico, **nos encontros e desencontros que se efetuam, dos agenciamentos entre corpos, trajetos, ritmos, suores, odores, sons, forças que circulam pelo território** (Grifo nosso).

Nesse sentido, na sala de aula da professora Dália existe agenciamentos entre os corpos que ali frequentam, que se afetam e são afetados, quando há o incômodo por parte da turma em relação ao modo como a professora conduz as aulas para atender aos discentes com deficiência eles agenciam a professora a discutir acerca da inclusão, a trabalhar com eles reflexões acerca da especificidade de cada um.

Assim, percebemos que no fazer docente da professora Dália existe o agenciamento pedagógico, pois a partir das necessidades dos educandos com deficiência ela trabalha de maneira que os atenda e problematiza com a turma acerca das especificidades educacionais de cada um.

A narrativa da professora Margarida em relação aos agenciamentos demonstra dois aspectos, um em relação aos próprios docentes e outro com referência aos discentes. Com referência ao agenciamento entre os docentes a professora informou que na sua compreensão não houve agenciamento, pois ao tomar conhecimento de que haveria em sua sala de aula discentes com deficiência, ela tentou articular com os colegas um apoio, em que ela os ajudaria nas suas aulas para que eles a ajudassem também, pois assim enquanto um professor estivesse desenvolvendo as atividades com os discentes com deficiência o outro estaria dando atenção para os demais alunos da turma, também tentou conversar com eles sobre os processos de ensino aprendizagem que realizavam para trocar experiências a fim de receber orientações em relação a como proceder, mas essas tentativas não foram exitosas.

Em relação a agenciamento entre os discentes da turma, a professora fez o seguinte relato:

Bem, nesse agenciamento de negociações, infelizmente essa turma que o Ulisses estava não era uma turma fácil. E como eu tinha de fazer o detalhamento da aula, eles acabavam ficando cansados, achando chato. E eu não percebia uma preocupação em querer ajudar o colega. Esses detalhamentos de querer colaborar com o colega, no caso o Ulisses, foram muito poucos os momentos que aconteceram, porque assim, se eu precisava de um colchonete, se eu precisava de algum material para o Ulisses, eu tinha de ir pegar, porque ninguém se manifestava para fazer isso. Cada um pegava o seu e pronto. O Ulisses que desse o jeito de ir lá, de fazer a atividade dele. Em outros momentos, alguns percebendo a atenção que eu tinha para dar

para os outros colegas, além do Ulisses, tomavam a iniciativa de dizer: professora, eu acompanho o colega. Ou então, procuravam explicar para ele mais detalhadamente enquanto eu estava atendendo os demais. Mas foram poucos os discentes que se propuseram. Foi algo que eu estranhei muito, porque assim, eu lembro que eu trabalhei com crianças de alfabetização e numa turma que eu trabalhei, tinha um aluno que tinha algum problema de saúde, ele usava aquelas bolsas de ostomia. E ele não podia se movimentar muito. E o que eu achava lindo na turma, eram crianças de 5, 6 anos, todas ajudavam aquele menino, todas colaboravam. E eu dando aula de educação física, claro que ele não podia fazer muita coisa, mas as poucas coisas que ele podia fazer, todos iam lá e colaboravam. Então, para mim, essa falta de colaboração, na maioria das vezes, com o professor, me chocou muito, porque eu não entendia qual o motivo de não querer participar, colaborar, pegar alguma coisa, fazer alguma coisa e não entender a situação do colega. Foi uma coisa que me chocou muito na turma (PROFESSORA MARGARIDA).

O relato da professora Margarida nos remete as reflexões de Tadeu (2002, p. 55) sobre os tipos de agenciamentos, para o autor:

Tudo girará, então, em torno da questão de saber quais composições, quais encontros, quais agenciamentos são bons e quais são maus. A grande pergunta: aumentam ou diminuem a nossa potência de agir? Fazem a vida vibrar e se renovar? Acionam a diferença, a criação, a invenção? [...]. Ou, ao contrário, colocam a vida em risco, matam o desejo?

A professora Margarida expressou como se estabeleceram as relações entre discentes na turma, ou seja, os agenciamentos, o não ajudar, o não colaborar, o não entender a necessidade do outro, transmitiu mensagens para a professora que lhe afetaram de forma negativa. Contudo, embora tenham ocorrido os agenciamentos por meio das atitudes dos alunos da turma, pode-se inferir que a professora não se deixou pressionar pelos comportamentos dos discentes e realizou seu trabalho atendendo aos discentes com deficiência e ao ter essa atitude a professora também agencia a turma por meio da mensagem de que é necessário respeitar as diferenças e esse respeito se estabelece também no cuidado em atender as demandas educacionais específicas. Embora a professora não tenha por meio da oralidade proposto mediações e intervenções ela promoveu agenciamentos que podem ser considerados pedagógicos, pois deixou explícito para a turma que todos tem o direito ao ensino.

A professora Violeta também expressou como os agenciamentos se estabeleceram em suas experiências docente com pessoas com deficiência. Ela inicia seu relato falando do projeto de extensão que atendeu pessoas surdas e teceu o comentário que ela juntamente com o professor que a acompanhava no projeto sempre discutiam as atividades que iriam desenvolver com o grupo, sempre havia a negociação de quais ideias seriam implementadas e para a professora isso era muito

positivo, pois nesses debates havia um processo formativo. Em relação aos agenciamentos entre os próprios discentes a professora narrou que:

Aconteceu muito agenciamento e foi muito legal, por exemplo, na aula dos surdos, os ouvintes sempre auxiliavam os surdos, isso no projeto de extensão. Já na disciplina do curso técnico de dança, aconteceu uma coisa inusitada, porque na turma da discente Sofia, com baixa visão, era ela quem ajudava os alunos videntes, porque a Sofia era muito astuta. Ela tinha muita sensibilidade. Na turma do discente Arthur, usuário de cadeira de rodas, eu notei que a turma era muito distante dele. Então eu comecei a ficar incomodada. Então, o que eu fiz? Eu chamei uma ex-aluna minha que trabalha só com pessoas usuárias de cadeira de rodas. Ela se especializou, é professora de educação física e formada no curso técnico em dança pela escola e hoje trabalha especificamente com as necessidades dos usuários de cadeira de rodas. E, então, eu chamei a professora para que ela me desse essa oportunidade de aprender com ela como eu faria esse ajuntamento, como eu faria para que o Arthur não ficasse ali desprezado, sem ninguém para dar apoio, para interagir com ele. E aí ela veio. E o que ela fez? Ela fez todos os alunos virarem usuário de cadeira de rodas em algum momento. E tinha os que auxiliavam, essa proposta foi dada continuidade nas aulas, isso foi usado com os alunos e se formou um grupo, se tornou um grupo legal, onde o Arthur deixou de ser tão hostilizado, porque ele era, mas deixou. E eu considerei que se teve um êxito, não muito grande, mas teve (PROFESSORA VIOLETA).

A professora Violeta diante da percepção de que havia um distanciamento da turma em relação ao discente Arthur, buscou estratégias para se trabalhar as relações e também a ajuda de uma professora especialista que, de acordo com o relato da professora, desenvolveu um trabalho com a turma que permitiu que houvesse melhora nas relações.

Considerando que a proposição da professora Violeta era possibilitar que o discente Arthur deixasse que ser excluído pela turma, sua ação pode ser entendida como um agenciamento pedagógico, pois sua ação permitiu que os discentes que não possuem deficiência tivessem a experiência de se colocar na posição do colega que era usuário de cadeira de rodas e a partir dessa experiência puderam ter uma pequena noção das situações vividas pelo discente Arthur.

Os três relatos apresentados das docentes Dália, Margarida e Violeta que atuaram na mesma turma, tecem narrativas semelhantes em relação aos agenciamentos da turma em relação aos colegas com deficiência. As professoras ministraram disciplinas diferentes, em períodos distintos, mas as três relataram posturas de preconceito, indiferença e pode-se dizer até de exclusão da turma em relação aos colegas que tinha alguma deficiência. Deleuze e Guattari (1995, p. 23) analisando a natureza dos agenciamentos nos dizem que:

Podem-se tirar daí conclusões gerais acerca da natureza dos Agenciamentos. Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, o outro de expressão. Por um lado, ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, lados territoriais ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte, picos de desterritorialização que o arrebatam.

Considerando a compreensão de Deleuze e Guattari supracitada pode-se inferir que os agenciamentos estabelecidos na turma para com os discentes eram movidos por desejos, paixões em que um corpo reage sobre o outro, embora como mencionado anteriormente, de forma negativa, mas as professoras tentaram promover uma desterritorialização desses corpos, que excluía e reterritorializá-los com ações que refletiam sobre práticas educativas inclusivas.

Para a professora Rosa, o agenciamento na sua turma não foi “promovido” por ela em relação a incluir a discente Diana nas atividades, mas sim da turma com a professora, pois ao longo do percurso formativo a docente só teve contato com a turma em questão no último período do curso, desse modo, a turma se conhecia e os discentes tinham conhecimentos acerca das demandas da Diana. Então, a professora relatou que:

Uma coisa muito importante é que na licenciatura eu já entro com eles no final do curso. É uma disciplina que vem do lado do TCC para eles terminarem o curso. Então as turmas que chegam para mim, elas já têm um nível de entrosamento muito importante. A Diana já tinha em sala de aula o processo de acolhimento, por convivência, da maioria da turma e tinha aquelas pessoas que estavam ao lado dela constantemente. Ela tinha colegas que já eram do seu grupo de trabalho. Isso para mim foi ótimo. Porque eu não precisei construir isso. Então esse nível de entrosamento ele já tinha, ela já tinha em sala de aula. Certo. Então é isso, exatamente isso. A Diana já tinha um processo de relacionamento extremamente bem consolidado na turma. Então, quando ela, nos primeiros dias de aula reclamava uma atenção minha em relação à deficiência dela, os próprios colegas também vinham com as orientações que ela já tinha dado para outros professores em relação a ela. Então de fato, de fato o que aconteceu é que eu fui agenciada por eles, não é? Pelas alunas e alunos. Eu fui trazida para dentro da realidade da Diana porque é uma realidade que já era conhecida da turma e eu é que fui incluída nessa realidade. Eu me sinto assim (PROFESSORA ROSA).

O relato da professora Rosa mostra que o agenciamento se dá nas relações e de acordo com o contexto. No caso da turma da Diana houve a necessidade da professora ser orientada acerca de como proceder com a discente, como a própria professora expressou: “eu fui agenciada por eles”. Segundo Souza (2012, p. 29):

agenciar acaba por consistir no ato de renúncia ao já sabido e de entrega ao estranhamento em si, em termos do agenciamento de enunciação que desarranja modos estabelecidos de dizer e fazer e, [...] que cria maneiras outras de ser sujeito desbancando regimes cristalizados de subjetividades.

O depoimento da professora Rosa mostra que ela estava aberta a experimentar as orientações acerca de como proceder com a discente Diana, ela “renunciou” a sua compreensão acerca do fazer docente e permitiu ser agenciada pela turma para aprender como trabalhar e com discente Diana, assim a professora desbanca regimes cristalizados de subjetividades, pois é inculcido na mentalidade dos sujeitos a figura do professor que dentem “todo o saber”. Apesar de o agenciamento na turma não ter sido suscitado pela professora Rosa, pode-se inferir que houve agenciamento pedagógico, pois, as ações estabelecidas tinham o intuito de tornar acessível o processo de ensino aprendizagem para a discente Diana.

Acerca do agenciamento entre os colegas de turma com o discente com deficiência em suas turmas, a professora Amarílis expressou que sempre percebeu um cuidado da turma para com o discente Ulisses, tanto cuidado no sentido de situá-lo nos espaços físicos, quanto em relação a deixar o processo de ensino aprendizagem inclusivo para ele, em muitos momentos não houve a necessidade da professora solicitar, os próprios colegas se disponibilizavam para ajudá-lo, outro aspecto que a professora Amarílis comentou foi o agenciamento entre os conteúdos que o próprio discente Ulisses conseguiu estabelecer entre as disciplinas que cursou, para a professora isso é muito gratificante. Vejamos seu relato:

Sim, eu percebi muito mais na turma do Ulisses, eles têm cuidado com ele, no sentido de orientá-lo pelo espaço, “vai mais para a direita, vai mais para frente”, alguns pedem para ele segurar no ombro. “Ulisses, segura no meu ombro que eu te levo”. As vezes eles perguntam para onde ele quer ir, mas o Ulisses não diz porque quer fazer sozinho. Mas também não tem só a questão da ajuda, nesse sentido de cuidado. Tem também a ajuda no sentido de querer saber se ele entendeu o conteúdo, quando eu percebi isso, quando os alunos, por exemplo, no seminário da disciplina, lhes foi permitido que apresentassem slides, eles colocaram imagens nos slides, mas sempre tinha uma aluna que sentava ao lado do Ulisses e ficava falando, descrevendo a imagem. Então eu sentia que não precisava eu pedi para a turma, eles mesmo agenciavam essas questões com Ulisses, e na hora de se descrever, embora Ulisses conheça todo mundo da turma, mas eles se descreviam. No seminário de pesquisa em dança¹⁷, por exemplo, quando o Ulisses chegou já havia começado a palestra e uma aluna da turma o viu e já sentou ao lado dele e começou a falar: olha aquela professora já se apresentou, ela está assim, assim, assim, é fulano que está ali. A gente não estava esperando que ele fosse, porque ele não confirmou, senão eu teria pedido uma

¹⁷ O Seminário de Pesquisa em Dança é evento que o curso organiza anualmente.

audiodescritora para ficar ao lado dele. Então, vejo agenciamento, não só dos alunos com ele, no sentido de ajudá-los no ensino, mas também agenciamento do próprio Ulisses em relação a outros conteúdos, fazendo a relação com outros conteúdos na minha disciplina. Isso eu achei muito legal, por exemplo, a gente estava falando de cultura popular, então ele foi pegar autores lá de dança, cultura e sociedade. Quando nós falamos de pesquisa de campo, como se comportar no campo, como é que o pesquisador se comporta no campo, ele se remeteu a um artigo lá de dança, cultura e sociedade, de um antropólogo que foi para o campo. Ele falou também na sala de um filme, que ele assistiu, aí me disse assim: ah, professora, mas é da época, quando eu assistia, quando eu enxergava, ele falava também que participava de grupos folclóricos, que dançava nesses grupos, ele participou de festivais, então a gente já consegue também ver o Ulisses agenciando saberes, conteúdos de uma disciplina com outras, embora com todos esses desafios que ele tem na vida (PROFESSORA AMARÍLIS).

A narrativa da professora Amarílis mostra o envolvimento da turma no processo de ensino aprendizagem do discente Ulisses. Esses agenciamentos estabelecidos pela turma nos remetem às reflexões de Tadeu (2002, p. 56), para esse autor um agenciamento não é:

apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição. Não apenas a simples justaposição assinalada pela conjunção “e”, mas a complexa combinação implicada pela partícula “com”. “Isto e aquilo” é bom, mas isto com aquilo” é ainda melhor.

Neste sentido, os agenciamentos estabelecidos na turma da professora Amarílis proporcionaram encontros, afetos entre os discentes, promovendo um processo de ensino aprendizagem mais inclusivo, e ainda pode-se inferir que tais agenciamento se configuram como pedagógicos, pois havia o propósito de conduzir o discente Ulisses ao aprendizado.

Julgamos pertinente elucidar que o discente Ulisses também fez parte das turmas das professoras Dália e Margarida quando frequentou o curso técnico de dança e os agenciamentos que vivenciou na turma foram bem diferentes em relação aos agenciamentos estabelecidos na licenciatura, como descrito anteriormente.

Assim, esta subseção buscou tecer um ensaio acerca do termo agenciamento pedagógico, deslocando do pensamento de Deleuze e Guattari, assim como de seus intérpretes, compreensões que pudessem fundamentar as narrativas expressas pelas professoras e professor entrevistados acerca do termo agenciamento.

6.1.5 O caráter formador do ensino em artes cênicas e o desenvolvimento integral dos sujeitos

O ser humano não é somente um ser biológico ou um ser cultural; sua natureza é multidimensional [...]. Ao mesmo tempo em que é sábio, é louco; é prosaico e é poético; é trabalhador e lúdico. É unidade e diversidade; é multiplicidade, pluralidade e indiscissociabilidade; é também corpo, ideias e afetividade. (PETRAGLIA, 2006, p.25)

A Escola de Artes Cênicas forma profissionais na área das artes, seus cursos qualificam os discentes, tanto na modalidade de educação profissional por meio dos cursos técnicos e tecnológicos, quanto para a docência na educação básica por meio do curso de licenciatura. Para além da educação formal, a escola promove cursos e oficinas por meio dos projetos dos docentes com a finalidade de difundir as artes cênicas na sociedade, pois acredita-se que as artes podem promover transformações na vida dos sujeitos, Morin (2003, p. 45) afirma que:

As Artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, [de teatro, de dança] há um pensamento profundo sobre a condição humana.

Considerando que as artes promovem o pensamento crítico, criativo e reflexivo acerca da condição humana, essa subseção da pesquisa abordará o caráter formador do ensino de artes cênicas desenvolvido pelos docentes entrevistados, questionando-os se a formação realizada por eles qualificava para o exercício profissional, assim como para o desenvolvimento humano considerando os aspectos biopsicossocial, pois a “arte foi e é utilizada como uma forma de despertar a expressão, a criação e a inovação, o agir e o pensar, o que a torna essencial para o desenvolvimento humano” (GZGIK; ARRUDA, 2014, p.2). Passemos as narrativas:

Para a professora Dália o processo de ensino aprendizagem que realizou com a turma não estava voltado apenas para a transmissão de conteúdo de uma área de conhecimento, com vista apenas ao exercício de uma profissão, até porque ao estarem em contato com os colegas que possuíam alguma deficiência já se promovia um processo formativo diferenciando para a turma que, certamente, proporcionou aprendizagens acerca da diversidade social. A professora faz a seguinte reflexão:

Olha, eu acho que a tentativa, pelo menos, foi dessa formação biopsicossocial, integral. A tentativa é essa e não só para o aluno que tem a deficiência, da turma toda. Porque você conviver com uma pessoa que é

diferente de você, isso também lhe capacita como ser humano e você entende as demandas que aquela pessoa tem. No caso deles que são do curso técnicos¹⁸, eles vão aprender a lidar, por exemplo, se na companhia deles tiver uma pessoa com uma demanda que seja especializada, eles já vão entender aquela demanda, entender que aquela pessoa, ela aprende, mas às vezes aprende mais devagar, ou às vezes mais rápido, que ela tem uma necessidade específica. Então, não é só para o mercado de trabalho deles, não. Isso ajuda. Inclusive, acho que esse é o principal foco, mas não somente esse, porque o processo educativo tem de ser para um aprendizado integral (PROFESSORA DÁLIA).

Em seu relato a professora tece reflexões abordando o quanto é importante a convivência com a diversidade e embora o objetivo do curso seja formar profissionais para o mercado, os discentes não aprendem apenas os conteúdos relativos à profissionalização do artista, aprendem também a perceber o outro na tentativa de buscar entender suas especificidades, pois:

A Arte é fonte de humanização e por meio dela o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social; percebe-se e se interroga, é levado a interpretar o mundo e a si mesmo. A Arte ensina a desaprender os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e às coisas, é desafiadora, expõe contradições, emoções e os sentidos de suas construções (PARANÁ, 2009, p.56).

O professor Jacinto, quando questionado se o processo formativo que desenvolveu com a turma qualificou seus alunos apenas para o mercado de trabalho com a transmissão de conteúdo, ou se a formação ultrapassou os aspectos conteudistas, possibilitando um aprendizado voltado para aspectos biopsicossociais, o professor trouxe profundas reflexões acerca da profissionalização de artistas. Ele inicia seu relato dizendo de vai ser “*cruel*” em sua resposta, pois para o professor a forma como os cursos que ele trabalha foram organizados não estão contemplando as necessidades do mercado, pois não é um simples olhar para cidade que vai dizer o que de fato a cidade e o mercado precisam, até porque para se ter essa noção é preciso que se esteja inserido na cidade, no meio artístico, para saber quais as reais demandas. Sua compreensão se aplica tanto para a formação nos cursos técnicos quanto para a licenciatura ressaltando a necessidade de diálogo com a cidade.

O professor Jacinto explica que a: “cidade é feita pelos órgãos administrativos, jurídicos, públicos, a gente não tem um diálogo público nesse lugar. Não tem! Não tem! Não tem esse corpo do diálogo político” (PROFESSOR JACINTO). Para o

¹⁸ Os cursos técnicos da escola promovem a formação de artistas.

professor é preciso estabelecer uma discussão política com esses órgãos, com essas instituições para se ter o entendimento das reais demandas.

O professor adverte que está sendo radical em sua resposta, mas embora ele tenha a compreensão de que os cursos nos quais atua não formam para o mercado, ele ressalta que a formação que os discentes recebem prepara-os para o enfrentamento da cidade:

Então, o que a gente faz é fomentar grupos que vão enfrentar a cidade. Que aí a gente tem uma potência muito grande. Sim, a gente forma grupos que vão enfrentar a cidade. Não a demanda do mercado da cidade, mas vão enfrentar a cidade. Então, é aquela formação que vai muito além do que está posto nos conteúdos. É formação pessoal, no enfrentamento. Eu acredito, não tenho pesquisa nenhuma que me garanta isso, mas nós formamos em nossos cursos várias pessoas que são trans que ao saírem da escola para a cidade vão para o enfrentamento. Para o enfrentamento da cidade, enfrentamento público, o enfrentamento político, nós temos várias professoras que são trans e estão dando aula em escolas públicas, temos várias, várias, várias... Os meninos trans estão no campo de trabalho, eu os encontro direto. Mas é isso, é porque a nossa formação aqui vai muito mais além do conteúdo. São as relações, é o olhar de si [...] a gente forma muito mais além, na minha visão, a gente forma enfrentamentos para a cidade (PROFESSOR JACINTO).

As palavras do professor Jacinto transmitem a ideia de uma formação para vida, uma formação em que a pessoa olha para si, se questiona, se entende e se prepara para lutar em busca dos seus direitos, uma educação integral dos sujeitos, uma educação conforme defende Freire (2011, p. 23) que compreende os discentes como seres históricos “capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper” se constituindo de forma ética, pois “estar sendo é condição, entre nós para ser”.

Ao preparar os discentes para os “enfrentamentos” de questões sociais, a formação humana não se encerrará na escola, mas continuará “sendo”, acontecendo nas relações sociais que os discentes se encontrarem e, acredita-se que sempre com o intuito de buscar a transformação humana e social.

Para a professora Margarida, as relações estabelecidas com os discentes Ulisses e Sofia proporcionaram uma formação que está para além de conteúdos, está fundamentada em uma formação humana.

A professora ressalta que, embora tivesse o conhecimento acerca dos conteúdos a serem ensinados, foi a discente Sofia quem proporcionou que o processo de ensino aprendizagem acontecesse, pois a discente orientava aos professores sobre quais os procedimentos metodológicos poderiam ser utilizados para/com ela. A força de vontade e determinação que a discente Sofia possuía estimulava tanto

professores quanto colegas de turma a continuarem firmes no processo em busca do aprendizado tanto para os discentes quanto para os docentes. Vejamos o relato:

Olha, eu acho que as relações feitas tanto com a Sofia quanto com o Ulisses foram para além do conteúdo dado por cada disciplina, não é? Primeiro, vem a Sofia. Ela era uma moça muito determinada e tinha muita vontade de aprender. Então, a relação criada com o professor, dela com o professor e com a turma fez com que todo mundo passasse a querer aprender, a querer entender, a querer ser esse bom profissional, até porque a Sofia buscava por isso. A Sofia nunca se viu como uma coitada, uma pessoa que merecia uma atenção especial só porque ela tinha baixa visão. Ela até brigava com a gente, realmente precisava de uma atenção, mas não no sentido de ser vitimizada. Então, a determinação dela eu acho que ajudou a todos nós professores a procurarmos meios para que pudéssemos ajudá-la a construir a formação dela e isso fortaleceu toda a escola. Mas assim, o processo dela com a gente, eu sempre digo, foi mais de nós professores estarmos aprendendo com ela do que ela com a gente, não que não ocorresse a troca de conhecimento, mas ela nos estimulava a sempre estar dando mais e o contato dela com a gente, os discursos dela, a vontade dela ampliava dentro da escola. A Sofia era uma pessoa que não teve comigo só em disciplinas, mas ela participou comigo de projetos, então as discussões entre mim, ela e os demais colegas favorecia um processo de aprendizagem, uma socialização e ao mesmo tempo a ajudava encarar a profissão dela como dançarina, como intérprete-criadora lá fora. Ela sabia que não seria fácil, às vezes ela conversava com a gente, dizendo que ela não tinha noção de como seria, mas ela era uma pessoa muito batalhadora. Eu acho que a deficiência, a baixa visão dela, criava certas inseguranças em relação ao futuro profissional. Ela nos ajudou a encontrar meios, metodologias de ensiná-la. A Sofia para mim é uma das pouquíssimas alunas que eu tenho como amiga até hoje. Eu não vejo a Sofia como uma ex-aluna minha, mas é uma pessoa que até hoje eu converso, eu trago, a gente tem uma aproximação muito grande. Então, nessa parte social, eu acho que ela foi uma pessoa super importante, que contribuiu para nós professores termos um olhar e termos um modo de querer aprender de como lidar com as pessoas com deficiência, assim como a gente aprender a fazer essas conexões, essa relação de colaboração entre os nossos colegas e ela. Então, a partir dela, os outros também se estimulavam e como ela era para turma um exemplo, porque a gente via as dificuldades dela e servia de exemplo para a gente estar também estimulando os outros colegas. Eles viam isso, então todo mundo corria junto. Era uma pessoa muito querida pela turma e por todos os colegas de lá da escola, das outras turmas, assim como dos professores. Então, toda a força dela contribuiu com a nossa colaboração para ela se tornar um bom profissional lá fora (PROFESSORA MARGARIDA).

A docente Margarida expressa emocionada como o processo de ensino aprendizagem aconteceu para/com a discente Sofia e suas falas nos remetem a compreensão de que o processo de ensino aprendizagem não aconteceu voltado apenas para uma qualificação profissional com a aquisição de conteúdos, as experiências vivenciadas coadunam com o que educação integral dos sujeitos se propõe. Com os relatos da professora Margarida aprendemos que:

cada pessoa, que cada sujeito que se educa, também educa a outra pessoa a partir das suas próprias vivências, independentemente de sua idade e do tipo de experiência que traz para a escola. Quando assim nos descobrimos, sentimo-nos mais importantes, mais animados, mais reconhecidos, pois os

projetos nos quais nos envolvemos também nos pertencem. Passamos a ter uma visão mais ampla e integral das atividades das quais participamos e isto é mais do que um bom exemplo do que seja educação integral. Isto é praticar a educação integral (GADOTTI, 2009, p. 12).

A professora Margarida também comentou como foi sua experiência com o discente Ulisses e, na sua compreensão, o processo formativo para o discente nunca foi apenas de passar conteúdos, mas foram momentos de relações humanas que o fortaleceram para enfrentar sua nova condição humana. Eis o relato:

O Ulisses, eu digo assim: o Ulisses é um pouco diferente, porque ele estava começando um processo novo em sua vida, o processo de uma pessoa cega, ele ainda estava aprendendo a viver com isso. Para a gente, professores, não foi fácil, mas **eu acho que em nenhum momento para a gente foi uma coisa de só dar conteúdo, mas a relação do ser humano, a relação de construção desse ser humano, do professor, do aluno, das pessoas que se escutam, que se olham foi determinante para o Ulisses continuar a estudar**, porque ele terminou o curso técnico dele, ele entrou numa formação em licenciatura, ele fez o curso técnico de teatro. Tudo que ele viveu lá com a gente dentro da escola, de alguma forma contribuiu para ele ter essa força para ser um profissional, para fazer o diferente. E, eu acho que a Sofia e Ulisses foram pessoas que abriram portas, estão abrindo portas para novos deficientes, no caso, discentes com deficiências visuais virem para a escola, porque eles foram ensinando a gente como é esse processo, como a gente deve proceder, como é que a gente deve agir. E entendo, que ninguém falou em facilitar conteúdo, mas a gente, ainda inexperiente, tentou contribuir com ele como ser humano que está em uma nova busca dentro da falta da visão. É uma realidade nova para ele e para a gente também (PROFESSORA MARGARIDA. Grifo nosso).

O relato da professora Margarida mostra o esforço e superação do discente Ulisses e, as relações humanas estabelecidas no processo de ensino aprendizagem, contribuíram para que o discente pudesse superar os novos desafios que lhes atravessavam. Gadotti (2009, p. 11) nos diz que:

O papel dos educadores e das educadoras é, justamente, viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino. É mostrar que aprender faz parte da vida e que, por isso mesmo, pode e deve ser algo prazeroso e desafiador que, no final das contas, vai ter significados importantes na vida de cada pessoa.

As experiências que os discentes Ulisses e Sofia tiveram na escola de Artes Cênicas juntamente com os professores, permitiram aprendizados que extrapolam os aspectos conteudistas, o processo de ensino aprendizagem proporcionaram aprendizados de respeito, confiança, trocas de afetos nas relações interpessoais, pois:

Aprender é algo que exige esforço, mas fica mais fácil se estivermos envolvidos num clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo, de

alegria na convivência. A questão é mesmo esta: recuperar o prazer de aprender e de ensinar, com afetividade, estimulando a curiosidade, criando desafios para os alunos e para os professores, dialogando com eles (GADOTTI, 2009, p. 12).

Para a professora Margarida os discentes Ulisses e Sofia foram precursores do processo de ensino aprendizagem para/com pessoas com deficiência na Escola de Artes Cênicas e por meio deles outros alunos estão chegando à escola.

A professora Rosa, quando questionada se o processo formativo em sua sala de aula para/com discente com deficiência havia ultrapassado os aspectos conteudistas promovendo uma abordagem biopsicossocial, fez a seguinte declaração:

Eu não tenho essa dimensão. Eu não tenho essa dimensão assim. Eu faço no final da disciplina uma entrevista com os alunos. E é nessa entrevista individual que eu percebo quais são as dimensões que a gente alcançou e faço um trabalho de entendimento de que a avaliação não é o conceito. A avaliação ela é um entendimento do processo como um todo para que ele possa sempre ser revisto, para que ele [o processo de ensino aprendizagem] possa sempre ser alicerçado de maneira qualitativa. Eu digo para os alunos: eu aprendo a ser professora com vocês porque a universidade não ensina a gente a ser professor. O aprendizado de ser professor, ele acontece em sala de aula na relação com os alunos e com as alunas. O que você traz é um conhecimento de conteúdo, mas o conhecimento da prática docente é o aluno que ensina. Então, assim, o que eu percebo na avaliação com a Diana é que ela timidamente me deu retornos, muito timidamente, mas eu acho que ela trazia naquele momento um processo doloroso, que ela não me deu respostas diferentes, além do fato de ela não ter sido acolhida durante todo o seu processo de formação¹⁹. É isso que eu percebi da Diana. Existe uma, eu vou usar uma palavra que eu acho que não é a mais adequada, mas é a que me vem agora, existe uma mágoa da Diana em relação ao processo de formação, porque ela não se sentia, na minha leitura, ela não se sentia parte como a maioria dos outros que são videntes. Eu percebi a Diana assim, tanto que eu acho que ela fez um trabalho de cena muito bonito, um trabalho de cena que falava da própria experiência dela. Esse processo de cena que ela construiu, ela levou para muitos outros lugares, ela fez com que esse fosse um depoimento que ensinava a gente, que mostrava para gente, para todas as pessoas com quem ela conviveu como um processo de entendimento de quem é a Diana, uma pessoa com deficiência visual no mundo. Então, eu acho que sim, a partir do momento em que ela me traz esse resultado, acho que o resultado prático do trabalho da Diana falava muito mais do que o próprio depoimento dela. Ela falava em cena o que ela tinha a dizer para gente. Então, ela fez um trabalho cênico muito bonito, ela construiu uma cena falando da sua condição e falando dessa condição que engloba outras pessoas, que engloba outras realidades e que eu acho que isso nos coloca em um patamar de reflexão, de compreensão, de lidar com isso, de entender. A gente passou por um processo de formação com a Diana e ela deu uma resposta extremamente importante para nós, poética, porque eu acho que no campo da arte essas respostas também precisam vir dessa forma, na nossa forma de conhecimento. Eu acho que sim (PROFESSORA ROSA).

¹⁹ A professora Rosa quis de referir ao processo formativo que a discente vivenciou ao longo de sua trajetória de vida.

Os relatos da professora Rosa nos fazem perceber que no processo de ensino aprendizagem existem diferentes formas de comunicação, não existe apenas a comunicação verbalizada, e a discente Diana por meio da arte mostrou isso à professora quando cria um espetáculo que retrata sua história e situações que vivenciou ao longo de seu percurso formativo, provocando a professora Rosa a tecer reflexões acerca de sua prática docente. A discente Diana acionou os conhecimentos que aprendeu no curso e produziu um espetáculo que mexeu com a sensibilidade das pessoas, sobretudo, dos professores da escola de Artes Cênicas. Nesse sentido, pode-se inferir que a arte tem:

uma imensa capacidade de desenvolver o questionamento crítico e a sensibilização dos estudantes [e dos professores], principalmente, tendo em vista a colaboração de uma formação mais pessoal, podendo contribuir significativamente para a humanização dos sentidos, seja para a superação da condição humana ou para o aprofundamento de temas relacionados ao saber da arte [assim como o saber social] (KOPPE; BONIN, 2020, p. 71).

Diante do relato da professora Rosa, embora ela informe que não tem a dimensão se o processo de ensino se deu para além de conteúdos é possível compreender que a formação em arte já traz em si a ideia de uma formação que envolve aspectos biopsicossociais, sendo, portanto, uma formação para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A professora Amarílis entende que o processo formativo que aconteceu na turma que o discente Ulisses fazia parte foi muito além da aquisição de conhecimentos da área da dança, pois os alunos puderam ter a experiência de aprender nas relações estabelecidas. A professora narrou:

Eu creio que sim, mais especificamente na turma do Ulisses ficou visível para mim a dimensão que isso atingiu, em que sentido? Essa dimensão que eu digo de pensar que vão ser futuros professores de dança e se eu tiver um aluno cego na minha turma, então eu vejo que não foi uma questão só minha enquanto professora de passar conteúdo para o Ulisses ou ele receber, isso extrapolou essa dimensão, essa relação só de ensino-aprendizagem, professor-aluno, mas ela foi também por um envolvimento afetivo que os alunos estabeleceram, um vínculo afetivo muito maior com o Ulisses, eles têm um carinho muito grande por ele. Ulisses é o queridinho deles. Eles têm uma preocupação com Ulisses, uma preocupação social. Por que eu digo isso? Porque eles passaram antes de falar nos seminários, antes de falar do seu tema, eles passaram a se descrever, diziam como eles estavam, quer dizer, eu nem havia pedido, mas quando eu vi a turma toda já estava fazendo isso, então eu acredito que a vivência do Ulisses na turma fez com que eles também pensassem: e quando eu estiver dando uma palestra e tiver alguém na plateia, cego, a convivência com o Ulisses já possibilitou eles fazerem

esse exercício de se colocar nessa situação, por compreender toda a natureza e as questões que envolvem o Ulisses (PROFESSORA AMARÍLIS).

Para a professora Amarílis a convivência com o discente Ulisses proporcionou que a turma tivesse a oportunidade de um processo de ensino aprendizagem singular, que só foi possível justamente porque o discente Ulisses fazia parte da turma, pois por mais que se discuta a inclusão no curso, se pense como fazê-la em sala de aula, eles puderam de fato vivenciá-la por meio das relações estabelecidas com o colega com deficiência visual. Gadotti (2009, p. 8) nos diz que:

educar não é apenas transferir conhecimentos, mas é também [...], acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e de conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta. [...] é possível educar e nos educarmos integralmente.

Nesse sentido, o processo formativo vivenciado na turma da professora Amarílis traz característica de uma educação integral.

A compreensão de que a educação ultrapassa a dimensão do espaço escolar foi apresentada nos relatos da professora Violeta. Para a docente, a escola de modo geral e o professor em particular, devem formar os sujeitos para a vida:

Geralmente, eu penso que o objetivo do professor e da escola é formar o aluno não só para aquele momento, mas para a vida. Principalmente quando eu falo de arte. Então, quando eu falo em dança, teatro, música, eu falo de uma questão de formação para todos os momentos da tua vida. Você leva isso, você leva isso para a sua comunidade, você leva isso para dentro da sua casa, independentemente de ter necessidades especiais. Mas também, até a questão se eu sou, se eu tenho uma necessidade especial na minha casa, eu também já tenho outro tratamento com a minha mãe, com a minha irmã, etc. A arte educa e vai tendo essa responsabilidade de estruturar alguém para outro modo de vida, para viver uma vida comum em sociedade (PROFESSORA VIOLETA).

Diante do entendimento da professora Violeta em relação às artes, nos reportamos à compreensão de Koppe e Bonin (2020, p. 71), que nos dizem que por meio da arte “o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social, levando-o a interpretar o mundo e a si mesmo”, quando a professora Violeta diz que a arte educa, entendemos que a arte humaniza os sujeitos.

A compreensão da professora Violeta de que o processo educativo deve formar para a vida também, nos permite refletir acerca de uma formação integral dos sujeitos, pois por meio de uma formação em arte é possível desenvolver um processo formativo

fundamentado no afeto, no respeito às diferenças e com amorosidade nas relações que se estabelecem na trajetória de vida de cada um, compreendendo que:

Estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando. Dependendo de como nos relacionamos com as outras pessoas ou de como associamos as nossas aprendizagens, ao longo de nossa vida, teremos resultados bastante diferentes em termos de concretizarmos a educação integral (GADOTTI, 2009, p. 10).

Libâneo (2013) nos diz que o processo de ensino ao mesmo tempo que realiza a tarefa da instrução, transmissão de conteúdo, é também um processo de educação, assim o professor deve ter em mente a formação dos alunos, não somente no aspecto intelectual, como também nos aspectos moral, afetivo e físico, pois assim os discentes vão desenvolvendo a capacidade de análise crítica dos fenômenos sociais, e ainda o senso de responsabilidade e o sentimento de solidariedade para com a coletividade.

Portanto, os relatos dos professores expressam que os processos formativos por eles desenvolvidos foram além da transmissão de conteúdo, tendo em vista que as relações estabelecidas em sala de aula permitiram aprendizados acerca de como cuidar, se importar com o outro e mesmo os momentos de enfrentamento, também podem ser entendidos como processos formativos dentro de uma perspectiva para o desenvolvimento integral dos sujeitos, pois os prepara a lutar por seus direitos.

6.1.6 Perspectivas e expectativas: a inclusão na Escola de Artes Cênicas

A inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença, em processos educacionais iguais para todos (MANTOAN, 2015, 83).

A sociedade é constituída por uma diversidade humana, que na atual conjuntura social, tem conquistado espaço de debate acerca de suas especificidades. Assim, pessoas com diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero e pessoas com deficiência têm estabelecido conexões e vêm lutando pela garantia de direitos, dentre esses direitos, o da educação.

Nesse sentido, a diversidade também vai constituir o espaço escolar, exigindo das instituições que repensem seus modelos organizacionais de ensino, pois a “diferença não cabe em perfis engessados de pessoas, assim como em categorias e identificações [...]. Todos somos sujeitos únicos, singulares, heterogêneos. Não cabemos plenamente em quaisquer arranjos” (MANTOAN, 2015, 84). Assim, é

urgente que as instituições escolares se estruturarem tanto no aspecto físico quando em relação ao seu quadro profissional para promover processos de ensino aprendizagem inclusivos.

Diante do exposto, esta subseção apresenta os relatos dos professores participantes da pesquisa em relação à educação inclusiva, refletindo se a Escola de Artes Cênicas tem um ensino inclusivo e quais as expectativas que os professores têm para a escola.

O professor Jacinto, quando questionado se a Escola de Artes Cênicas era inclusiva, respondeu que sim, pois a escola é constituída, em sua grande maioria, por pessoas que são invisibilizadas pela sociedade, por exemplo, pessoas da comunidade LGBTQIA+. Vale evidenciamos que o ser humano não possui apenas uma característica, mas uma multiplicidade que os compõem, um sujeito pode ser: mulher preta, pessoa com deficiência e em situação de vulnerabilidade socioeconômica e muito mais e a escola de Artes Cênicas recebe essas pessoas e tenta atendê-las, dentro de suas possibilidades, da melhor forma possível. O relato do professor Jacinto está expresso a seguir:

Total. Do que a gente consegue perceber, a escola dá acesso. Eu acho que de algumas gestões para cá, elas vêm contribuindo muito com isso. A gente tem que ter mais sensibilidade para isso. Eu acho que precisa estar atento. A escola, é sim inclusiva. Ela é fruto disso, da inclusão, não é? Ela é o lugar que as pessoas se sentem bem. Mas eu acho que precisa, aquilo que a gente já conversou, o diálogo. É preciso o tempo desse diálogo. Promover tempos. Eu acho que nenhuma gestão conseguiu até agora promover tempos de diálogo, sabe? Diálogos extra institucionais. A gestão atual, ela está desenvolvendo um diálogo a partir da comunidade escolar. Eu percebo que a gestão atual está pautada em trazer os protagonistas. As pessoas que... Não é trazer os protagonistas, é colocar no protagonismo pessoas que jamais estariam no protagonismo numa outra escala. E aí, trazer anúncios para o protagonismo, trazer os técnicos para o protagonismo, trazer muitas pessoas para um **com**. Então, eu percebo que a gestão atual, ela tem olhado muito para isso. Então, é óbvio que inclusão sim. Em relação a acessibilidade, precisa-se rever algumas coisas. Acessibilidade nesse campo do dia a dia, estrutural, é preciso rever muitas coisas. O nosso elevador não funciona, não é? Então, não é só acessibilidade para as pessoas com deficiência visual, mas para quem tem obesidade, essas coisas todas (PROFESSOR JACINTO).

O professor Jacinto também tece comentários acerca do papel da gestão escolar na percepção dos sujeitos, buscando promover o protagonismo para essas pessoas. Entendemos que a expressão **protagonismo** queira dizer que a gestão

busca promover a visibilidade de pessoas que muitas vezes são invisibilizados socialmente e a gestão se empenha para mudar essa realidade.

Outro aspecto presente na fala do professor Jacinto é que ele diferencia inclusão de acessibilidade e, nesse ponto da acessibilidade, a escola precisa melhorar. Cantorani et al (2020, p. 3) também fazem a distinção entre os termos inclusão e acessibilidade e explicam que:

A inclusão é o ato de criar as condições para que as PcDs possam interagir, naturalmente, em todas as situações de convívios sociais. Socialmente, a inclusão representa o avanço em direção à igualdade de direitos entre os indivíduos que formam a sociedade. Trata-se da extensão, a todos, do direito de integrar e participar de todas as dimensões dos ambientes sociais, sem sofrer qualquer tipo de discriminação ou preconceito. Em garantia a essa condição, entram em curso as leis que a impõem [...] independentemente de condição física, educação, gênero, orientação sexual, etnia, entre outros aspectos. No contexto escolar, consiste na ideia de que todos têm o direito de ter acesso ao sistema de ensino, sem segregação ou discriminação, seja por condições físicas e/ou psicológicas, seja por questões de gênero, religião, etnia, classe social.

Enquanto que:

A acessibilidade, por sua vez, é um conceito relacionado ao cenário de se promover a inclusão. Em sua amplitude, perante a evolução social alcançada, constitui-se em uma multiplicidade de dimensões, como acessibilidade atitudinal, acessibilidade arquitetônica, acessibilidade metodológica, acessibilidade programática, acessibilidade instrumental, acessibilidade nos transportes, acessibilidade nas comunicações, acessibilidade digital.

Contudo, embora haja distinção entre os termos, eles estão imbricados, pois abordando especificamente a questão a educação especial, para ela ser inclusiva, precisa ser também acessível, ter acessibilidade.

Perguntado acerca de suas expectativas para a escola, o professor Jacinto comentou seu desejo de que a escola se amplie, para ele deveria ser uma meta institucional que a Escola de Artes Cênicas pudesse ocupar outros espaços da cidade, se expandir proporcionando que o ensino de artes alcançasse muito mais pessoas. Ele sabe que isso é um grande desafio no que concerne a aquisição de novos lugares, assim como seria um desafio para a gestão escolar acompanhar o desenvolvimento do trabalho acontecendo em vários espaços, mas ele entende que essa ampliação é necessária, pois a produção de materiais artísticos que a escola tem demanda uma melhor estrutura.

O professor Jacinto tece esse comentário se reportando aos cursos da escola que trabalham com a visualidade dos espetáculos, pois esses cursos precisam de

uma melhor estrutura física e espacial para a confecção da cenografia e do figurino que no momento a escola não dispõe.

Para a professora Margarida a escola está aprendendo a ser inclusiva e são os próprios alunos com deficiência que estão chegando na escola que estão ensinando sobre o processo de inclusão:

Eu considero que nós estamos aprendendo a ser uma escola inclusiva. Porque, como eu falei anteriormente, eu acredito que nenhum de nós professores da escola, os antigos e os atuais, nós nunca tínhamos passado por experiência nenhuma de atuar, de trabalhar, de ensinar alunos com algum tipo de deficiência. No caso da dança, a Sofia foi a primeira pessoa, depois veio o Arthur, que era deficiente físico, era usuário de cadeira de rodas e depois veio o Ulisses. A gente, como não tinha experiência, a gente tinha muito medo de receber alunos assim. Eu acho que a partir da experiência que nós tivemos com eles, a gente está aberto para recebê-los, sim. Eu acho que ainda precisa dar atenção em relação a nós termos cursos, formação continuada para aprendemos a trabalhar com essas pessoas. Porque mesmo o Ulisses, a Sofia, o Arthur passando dois anos conosco cada um, nunca foi pensado em oferecer cursos nessa área da educação especial para a gente. Então, assim, posso dizer que a gente continua analfabeto até certo ponto sobre isso, mas a experiência deles com certeza foi marcante e nos oportunizou a deixar a escola inclusiva (PROFESSORA MARGARIDA).

A professora Margarida mais uma vez ressalta o aprendizado que desenvolveu enquanto docente ao ministrar aulas para os discentes com deficiência, mas também ressalta a necessidade de formação continuada para que os professores estejam mais preparados para trabalhar com os novos discentes que virão para a escola.

É pertinente destacar na fala da professora Margarida, o medo que os professores tinham em receber alunos com deficiência e quando eles chegaram, primeiramente a discente Sofia, eles puderem ter a experiência da docência para/com pessoas com deficiência. Talvez o medo comentado pela professora fosse a consciência da responsabilidade que tinha com o processo formativo desses discentes e que não poderia acontecer de qualquer maneira, por isso seu clamor por formação continuada.

Freire e Shor (2013, p. 69) discorrendo acerca do medo, dizem que o medo existe porque existe um sonho. Compreendo que o sonho da docente Margarida é possibilitar o aprendizado aos seus discentes e “quanto mais [ela] reconhece que seu medo é consequência da tentativa de praticar seu sonho, mais [ela] aprende a pôr seu sonho em prática”, ou seja, a professora junto com os discentes buscou maneiras de tornar o ensino acessível a eles e assim possibilitar o aprendizado aos alunos.

Cabe ainda destacar da fala da docente Margarida a observação em relação ao tempo que os discentes estiveram no curso, considerando o tempo de dois anos cada um e a escola não organizou nenhuma formação para esses docentes e, por isso, a professora ainda se sente analfabeta em relação à docência para/com pessoas com deficiência. A fala da professora pode ser entendida como uma crítica a Escola de Artes Cênicas.

O desejo da professora Margarida por formação continuada é tanto que, quando questionada em relação as suas expectativas para a escola, ela reafirmou a necessidade de cursos que discutam a temática da educação especial. Vejamos seu discurso:

Nos ofereçam cursos, nos atualizem sobre como trabalhar com os vários tipos de deficiência, porque assim a gente vai poder receber mais alunos, pessoas que geralmente queiram atuar com dança, queiram atuar com teatro, queiram atuar em outras áreas da arte dentro do que a escola pode oferecer e a gente podendo desenvolver um trabalho com esses alunos de forma muito mais agradável, de uma troca muito maior e mais rápida, porque para mim se a gente continuar assim, os problemas vão continuar, as mesmas dificuldades que tivemos elas vão continuar. Eu não digo que a gente esteja no zero, porque nós tivemos experiências com os alunos com deficiência que já passaram pela escola. Falando por mim, o que eu mais adoraria é poder ter cursos nessa área da educação especial (PROFESSORA MARGARIDA).

O desejo da professora Margarida em participar de cursos voltados à docência para/com a educação especial, para que os professores estejam mais preparados para trabalhar com os alunos com deficiência evidencia que há uma preocupação da professora em relação a sua qualificação enquanto docente, pois embora tenha aprendido na prática com os discentes, ela tem a compreensão que a educação especial tem uma gama de conhecimentos teóricos que os professores precisam ter acesso. Nesse sentido, a formação continuada deve ser pautada “numa perspectiva pedagógica humana, ética, social e política. Educação crítica e compromissada com a inclusão social, que articule teoria e prática (OLIVEIRA, 2016, p. 155).

A professora Rosa também expressou sua acepção acerca do questionamento se a Escola de Artes Cênicas é inclusiva e, para a docente, fazer essa afirmação é delicado, pois poderia transmitir a ideia de que há satisfação na maneira como os processos de ensino aprendizagem vem acontecendo para os discentes com deficiência e isso poderia incorrer em erros que poderiam levar à exclusão de diversos sujeitos que constituem a escola.

Para a professora Rosa, não estar satisfeito é condição *sine qua non* para que a escola por meio de seus servidores continue na busca por informações, qualificações e adaptações estruturais para atender essa temática tão urgente e necessária. Desse modo, a professora Rosa nos diz:

Eu acho forte dizer que ela é inclusiva, porque isso significa dizer que a gente está satisfeito com o que a gente tem. E eu acho que não estar satisfeito é muito importante, porque a busca é extremamente necessária para a gente não se acomodar, para a gente entender que as diferenças são complexas. Sabe no sentido do Morin? Quando a gente simplifica e diz que a gente tem tudo, a gente exclui um turbilhão de possibilidades que não está abarcada ali, naquilo que a gente define como sim. Então, na minha opinião, não temos uma escola inclusiva. O que eu vejo são pessoas que hoje compreendem isso, que hoje sabem da sua responsabilidade de lidar com isso. Não todas, porque eu não posso dizer que todas as professoras da escola, todos os técnicos olham para isso com a importância que isso precisa ter. Mas, eu entendo que a gente, hoje, lida com a inclusão de maneira regulamentar. A gente busca, a gente tenta, a gente sabe que precisa aprender. Então, não! A gente não tem uma escola inclusiva. A gente não tem uma estrutura física na escola que atenda os alunos, por exemplo, a gente teve agora na escola, o último concurso para alunos, uma moça que tem nanismo, não sei se é esse o nome técnico. E aí, ela não podia fazer prova aqui no segundo andar da escola e se ela passar, como é que vai ser se o elevador não funciona? Entende? Eu espero que ela passe, porque ela passando, ela ensina a gente a lidar com isso. Então, é a própria diferença que ensina. Eu acho que o Ulisses ensina, acho que a Diana ensina, acho que essa moça vai ensinar. Então, eu acho que a gente não tem, a gente está longe de ter, porque são muitos fatores que envolvem esse preparo, inclusive financeiros, mas eu acho que a gente tem algum caminho já percorrido (PROFESSORA ROSA).

A professora Rosa deixa explícito em seu relato, que, para ela, a escola ainda não pode ser considerada inclusiva, pois existem muitas mudanças a serem implementadas. Na compreensão da docente o que tem acontecido são intervenções pontuais diante das necessidades que vão chegando na escola, cada professor ao se deparar com a presença de um discente com deficiência em sua turma, busca maneiras de como atendê-lo, não há ainda uma política de inclusão na escola que a discuta de maneira contínua.

Por isso, a professora Rosa expressa como expectativa o entendimento de que a escola precisa discutir a inclusão como algo inerente ao trabalho educativo e deve proporcionar aos docentes informações antecipadas em relação a constituição das turmas, para que o professor, no momento do planejamento, tenha possibilidades de refletir quais os procedimentos que deverá adotar durante o processo de ensino aprendizagem e ressalta que a pauta da inclusão não pode ser concebida como uma

exceção em que os professores se adequam quando surgem as demandas. A vista disto, a professora pondera:

Eu penso que a gente não pode lidar com essa pauta de maneira... Como quem lidar com exceções. Eu acho que quando a gente entra em sala de aula, você propõe um plano de aula, aprova ele no colegiado e depois aprova no conselho, como uma prática corriqueira do nosso planejamento. E essas pautas, a gente lida com elas assim, uma vez por ano a gente discute, a gente discute quando alguma coisa acontece. Eu acho que a gente precisa lidar com isso como uma pauta rotineira, como parte do nosso processo de trabalho diário. Então, eu preciso lidar com isso na hora de propor o plano, porque aí eu penso os sujeitos. Eu não penso só o contexto da aula, eu não penso só o PPC²⁰, porque eu acho que o PPC, ele indica onde eu tenho que chegar, mas ele não indica como chegar ali. Como chegar ali significa que eu tenho que levar 30 pessoas para ali, eu tenho que levar 40 pessoas para chegar naquele lugar e levar 40 pessoas significa que umas correm, outras caminham, outras não se locomovem. Então, eu preciso entender que essa construção didática, ela precisa ser pensada a partir dos sujeitos. Entende? Eu acho que essa prática a gente ainda não tem. Então, eu quando penso no meu plano de aula, eu não sei com que sujeitos eu vou trabalhar e eu acho que isso é uma falha (PROFESSORA ROSA).

De acordo com a compreensão da professora Rosa, a pauta a inclusão não pode acontecer esporadicamente na escola, é preciso que o diálogo seja contínuo e não apenas quando surgir alguma demanda, pois se as reflexões forem constantes os professores estarão mais preparados para lidar com a diversidade que constitui a escola, pois sua responsabilidade como docente é com toda a turma, todos precisam concluir a disciplina com aprendizado e aproveitamento e, embora o Projeto Pedagógico do Curso aponte *o que ensinar*, ele não diz *como ensinar* que também é fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois as metodologias de ensino precisam atender as especificidades dos educandos.

As reflexões da professora Rosa expressam que ela tem o entendimento de que sua responsabilidade como docente é proporcionar o aprendizado a todos os discentes que estão em sua sala de aula. Mantoan (2015, p. 71) afirma que:

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades. Também é fundamental que o professor nutra elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escalares.

²⁰ Projeto Pedagógico de Curso.

As orientações da autora supracitada de que é preciso trabalhar no tempo e de acordo com os interesses dos discentes podem ser relacionadas com a fala da professora Rosa concernente a ter informações antecipadas em relação aos sujeitos que estarão em sua sala de aula para que ela possa pensar suas ações pedagógicas com base nas demandas dos alunos.

Dando sequência nas narrativas, para a professora Dália, a Escola de Artes Cênica é inclusiva, mas reconhece que falta preparo para os profissionais acerca de como lidar com as pessoas com deficiência.

Eu acho que sim, acho que a instituição tem o seu papel na inclusão, só que eu acho que falta preparo para nós, professores, e eu acho que para os técnicos também, para todo mundo que vive aqui, o pessoal do apoio, o pessoal da equipe de limpeza, todo mundo, inclusive para os discentes que não tem essa demanda. A gente tem que aprender a como trabalhar com eles e a como conviver com eles. Porque, por exemplo, as vezes você quer ajudar e as vezes você se atrapalha. Um dia, eu lembro que eu encontrei com o Ulisses, e ele estava descendo a escada. E aí eu disse, Ulisses, tu quer ajuda para descer a escada? Porque a nossa escada é uma escada caracol, é meio difícil, não é? Ela faz uma curvinha. Ele disse, professora, eu quero. Só que como eu já tive uma experiência anterior no metrô, que eu disse que eu ia ajudar um cego e quase que eu o derrubo. Então, eu disse: Ulisses, como eu devo lhe ajudar? Mas se eu não tivesse tido essa experiência ruim no metrô, alguns anos atrás, eu tinha pego o braço dele e levado. E eu poderia até derrubá-lo. Então, eu acho que esses cuidados, esse treinamento, nós deveríamos ter para ajudar o nosso aluno, não só na sala de aula, mas também a como conviver aqui na escola, entendeu? Como que eu devo me portar com esse aluno que tem essa demanda específica? E os colegas de turma também, porque eles já falaram: será que eu ajudo, será que eu não ajudo, entendeu? A gente mesmo não sabe, a gente não sabe como lidar (PROFESSORA DÁLIA).

A professora Dália ressalta em seu relato a necessidade de formação acerca de como interagir com os discentes com deficiência, de como se reportar a eles para oferecer ajuda, pois, embora tenha o desejo de ajudá-los, orientá-los, ela tem receio de que sua ação possa, de alguma forma, causar algum problema. Tavares, Santos e Freitas (2016), fundamentam o relato da professora Dália concernente à necessidade de formação quando afirmam que:

O professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com [educando] [...], constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo ensino e da aprendizagem. Considera-se que a formação desse profissional pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula. Essa formação será a base de seu desempenho e a preparação para situações que advirão em seu cotidiano (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 528).

Para além da formação dos profissionais que atuam na escola, a professora Dália expressa o desejo de que a escola se estruture com os recursos de acessibilidade, mas entende que tem alguns fatores que podem se configurar como impedimentos, como por exemplo, o fato da escola estar funcionando em um prédio histórico que necessita de autorização dos órgãos competentes para qualquer intervenção arquitetônica e ainda a necessidade de recursos financeiros para a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva que possam facilitar o dia a dia dos discentes no espaço escolar. A professora Dália discorre que:

Eu acho que nós deveríamos receber treinamento para trabalhar com eles. E eu acho que a escola também deveria, lógico, dentro da medida do possível, se tornar um lugar mais acessível, por exemplo, com essas questões de rampas para as pessoas que têm necessidade de se locomover com cadeira de roda, ou de bengala, ou de muleta. Piso tátil para o aluno cego, ou que tem baixa visão. Comandos sonoros para eles, já vi lugares que tem, porque o aluno tem que vir pegando, e às vezes tem batente. Sei que a escola é um prédio histórico e qualquer mudança que você faça, você tem que ter uma autorização, eu entendo isso. Tem também a questão financeira. Mas eu acho que a gente precisa se adaptar, os nossos banheiros precisam se adaptar para quem tem uma demanda especializada. Por exemplo, um aluno que necessita usar uma cadeira de roda, onde que ele iria? O aluno que usa a bengala, ele não precisa usar um banheiro especial, mas no banheiro normal ele teria de ter um lugar para se segurar para poder sentar. São pequenos detalhes que nós, que não precisamos, a gente não percebe. São pequenas adaptações que eu acho que poderiam ser feitas e que são necessárias para o processo de inclusão (PROFESSORA DÁLIA).

As observações da professora Dália em relação à adaptação da estrutura física da escola estão preconizadas no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 que em seu artigo 57 define que:

As edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes devem garantir acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes (BRASIL, 2015, p. 33).

A Escola de Artes Cênicas possui um relatório de análise dos espaços elaborado por uma equipe técnica que mapeou todos os espaços da escola e aponta possíveis intervenções de maneira que a estrutura física possa se tornar acessível, contudo, a gestão ainda não conseguiu implementar devido a alguns fatores que a impediram, dentre esses fatores, encontra-se a falta de recursos financeiros.

Em continuação aos relatos, a professora Amarílis considera que a Escola de Artes Cênicas é inclusiva e ressalta que trabalhar com artes contribui na sensibilização em relação ao outro. A professora nos diz que:

Eu considero que sim, porque eu acho que a arte, ela nos possibilita ver o outro, trabalhar com o outro, no sentido de vivenciar outras possibilidades, ter outras vivências. Então, eu acho que a escola de Artes Cênicas é inclusiva não só no aspecto de estrutura física, de salas adaptadas, para além disso. Eu acho que a dança, ela tem uma abertura para agregar. Principalmente as disciplinas que são teóricas e práticas e as totalmente práticas. Então, eu vejo que quem é da área da dança, ela possibilita isso. Claro que tem outros professores na escola que às vezes ficavam muito só na teoria. Mas, mesmo assim, eu penso que, de modo geral, a escola é inclusiva sim (PROFESSORA AMARÍLIS).

Para a professora Amarílis, a Escola de Artes Cênicas é inclusiva, pois o ensino das artes pode proporcionar uma formação mais sensível, para a professora a inclusão não está relacionada apenas a estrutura física ou a salas adaptadas, está também nas relações que se estabelecem, está na percepção do outro. Para a professora Amarílis o ensino da dança por meio das disciplinas, sobretudo, das disciplinas que tem sua carga horária eminentemente prática favorece maior proximidade entre os sujeitos, tanto docentes quanto discentes.

Canda e Bastista (2009, p. 115) com suas concepções reforçam o pensamento da professora Amarílis em relação as possibilidades de interações que são estabelecidas por meio do ensino de artes, pois “a prática educativa associada à experiência artística e cultural suscita múltiplas formas de aprendizagem através da troca de experiências, da interação com o outro e com o mundo”. Contudo, ressalta-se que ter uma formação em artes, se relacionar com as artes no espaço educacional não é a garantia de uma escola inclusiva ou de um processo de ensino aprendizagem inclusivo, pois uma escola com educação inclusiva:

defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (RODRIGUES, 2000, p. 10).

Ou seja, a formação em arte realizada na escola Artes Cênicas precisa atentar para as orientações que são referentes a uma educação inclusiva para que seus processos de ensino aprendizagem sejam considerados inclusivos.

A professora Amarílis apontou, como uma sugestão para o desenvolvimento do processo de inclusão na escola, permitir que os discentes com deficiência falem de suas realidades, que eles possam dialogar com toda a comunidade escolar para que digam suas reais necessidades e que todos possam interagir e aprender com eles. Eis a sugestão da professora Amarílis:

Que a escola de Artes Cênicas possa cada vez mais proporcionar o diálogo dessas pessoas com os demais alunos, com a comunidade em geral. Em vários momentos, por exemplo, nos eventos que a escola promove. Trazê-los para dar voz, para eles falarem sobre a experiência deles. Para que a gente possa compreender e pensar, não só enquanto professor, mas os próprios alunos da turma. Como vai ser a nossa convivência e como vai ser a troca de experiência, esse compartilhar de experiência. Porque eu acho que a dança, ela tá aberta para isso. Mas a gente precisa também entender e saber do outro. Porque cada um tem uma história. Tem uma história de vida e isso pode nos ajudar, ajudar nesse entendimento do outro (PROFESSORA AMARÍLIS).

E para fechar as narrativas dos docentes participantes da pesquisa, expõem-se a fala da professora Violeta que foi bem incisiva em sua resposta ao ser questionada se a escola de Artes Cênicas era inclusiva. A professora expressou:

Não, eu acho que a escola ainda não é inclusiva. Não é inclusiva porque se o meu aluno surdo vai na secretaria, a secretária não sabe falar com ele. Não tem ninguém que dê uma informação. Não é inclusiva porque o professor não sabe falar com ele. Então, ninguém fala LIBRAS, ninguém tem nenhum conhecimento de deficiência. A secretária não tem, os guardas não têm e eu considero, não sou eu que considero, mas são os estudiosos que dizem que uma escola para ser inclusiva precisa ter um aparato total. Não é só eu na minha sala de aula. Então, tem que saber qual a forma de tratar cada discente. Eu não posso chegar lá e achar que todo mundo pode ser tratado igual, de uma maneira só, porque não existe. Mesmo na igualdade existem as diferenças (PROFESSORA VIOLETA).

Para a professora Violeta a Escola de Artes Cênicas não pode ser considerada inclusiva, pois não consegue atender minimamente as demandas das pessoas com deficiência tanto no aspecto da acessibilidade estrutural, quando da acessibilidade comunicacional, pois mesmo que os professores busquem a qualificação, o ideal seria que todos os servidores e profissionais de apoio também tivessem formação acerca da inclusão. A professora Violeta expressou que a escola precisa pensar urgentemente como vai capacitar a comunidade para atender a todos os discentes que a frequentam, pois essa formação se faz necessária e urgente.

Essas foram as reflexões apresentadas pelos professores participantes da pesquisa quando questionados se a escola de Artes Cênicas pode ser considerada uma escola inclusiva. Percebe-se que nas falas apresentadas quatro professores consideram que a escola é inclusiva e apenas duas professoras consideram que não. Outro ponto relevante a destacar, apontado como expectativas que se tem em relação ao desenvolvimento de um processo de ensino aprendizagem inclusivo, é a

necessidade de formação continuada acerca da inclusão, essa sugestão foi apontada por três professoras.

Houve ainda comentários acerca da acessibilidade, tanto no aspecto físico quanto atitudinais, em que quatro professores ressaltaram que a escola precisa se adaptar para tornar-se acessível, um professor ressaltou a necessidade de ampliação da escola para atender com mais qualidade o processo de ensino aprendizagem e uma professora ressaltou acerca de os discentes com deficiência terem voz, para que eles possam dividir suas experiências, a fim de que por meio dessas interações todos aprendam a conviver com as pessoas com deficiência, de maneira que seja construído um projeto de trabalho institucional não para eles, mas **com** eles.

7 ENUNCIÇÕES DISCENTES REFERENTES AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DE ARTES CÊNICAS

...nós somos sócio-históricos, ou seres histórico-sociais e culturais [...] Só que nós, você e eu, reconhecemos que não é possível afogar, fazer desaparecer a dimensão individual de cada sujeito histórico que se experimenta socialmente (FREIRE, 2013, p. 17).

Esta unidade de contexto se constitui de categorias temáticas as quais expressam as percepções de discentes com deficiência acerca dos processos de ensino aprendizagens que vivenciaram na Escola de Artes Cênicas. As categorias temáticas são: Narrativas pessoais: relações familiares e sociais; Percepções discentes acerca dos processos pedagógicos para o ensino de pessoas com deficiência; Formação em Artes Cênicas: desenvolvimento integral ou unicamente qualificação profissional? e, Inclusão na Escola de Artes Cênicas: o que dizem os discentes com deficiência?

Neste sentido, serão apresentadas as narrativas dos três discentes participantes da pesquisa. Informa-se que os discentes possuem deficiência visual, sendo duas participantes do sexo feminino que possuem baixa visão e um discente do sexo masculino que possui cegueira bilateral.

Ressaltamos que esses três discentes foram citados nos relatos dos professores entrevistados e por isso foram-lhes atribuídos nomes fictícios que também serão utilizados nessa seção.

7.1 NARRATIVAS PESSOAIS: RELAÇÕES FAMILIARES E SOCIOEDUCACIONAIS

Nesta subseção “Narrativas pessoais: relações familiares e socioeducacionais” serão apresentadas as narrativas dos discentes participantes da pesquisa referentes às relações estabelecidas no cerne de suas famílias, assim como as relações sociais vivenciadas no contexto escolar ou em outros espaços sociais. As narrativas serão apresentadas da seguinte forma:

- a) Narrativas do discente Ulisses

O discente Ulisses inicia sua narrativa falando de sua infância, comentando que era uma criança que gostava de correr, pular, saltar. Viveu até seus 12 anos de idade com sua mãe depois passou a morar com uma família de criação. Essa família de criação lhe deu educação, vestimentas e o ensinou regras de etiqueta acerca de como se portar em sociedade.

Em relação aos estudos, o discente informou que na fase do ensino fundamental estudou uma parte em instituições particulares e depois passou para rede pública de ensino onde concluiu o ensino fundamental e o ensino médio.

Quando questionado acerca de seu interesse pelas artes cênicas o discente expôs que desde os oito anos de idade se interessou pela dança, gostava de assistir os grupos musicais e imitar os dançarinos, narrou ainda que gostava muito das danças que presenciava nos cultos afro-brasileiros que participava.

Posteriormente, por meio do Programa Mais Educação passou a ter contado de forma mais sistematizada acerca do ensino da dança e do teatro também, participou de várias oficinas livres que ensinavam o teatro e a dança, depois tomou conhecimento de que existia na cidade uma escola que ofertava o ensino técnico em dança e foi então que participou do processo de seleção e foi aprovado em 2014 para o curso técnico de dança da Escola de Artes Cênicas, mas não o concluiu, pois precisou trancar sua matrícula em 2016, até então o discente era vidente. Em 2018 o discente retorna ao curso para concluí-lo, mas agora na condição de pessoa com deficiência visual, pois havia perdido a visão.

O discente não deu detalhes acerca do que aconteceu para que ele perdesse a visão e também não o questionamos para que não se sentisse constrangido. Quando o discente Ulisses retornou à escola na condição de pessoa com deficiência visual, os professores ficaram muito sensibilizados e como já comentado na seção que traz as narrativas dos docentes, foi um grande desafio desenvolver um processo de ensino e aprendizagem para o Ulisses. A seguir apresentamos o relato do discente:

Eu tive que retornar em 2018 para eu concluir o técnico, senão eu ia ser jubilado e eu queria de qualquer forma terminar o meu curso porque era um sonho. Nesse mesmo ano, antes de concluir o curso, eu chorei muito assistindo, prestigiando a formatura da turma de 2016 que se formou em 2018. Eu fiquei muito emocionado porque era para eu estar naquele momento me formando e ainda não estava, porque eu tinha acabado de ficar cego em 2017 e teria que lutar para conseguir o meu diploma de técnico em dança. E aí, voltando para a escola de Artes Cênica, cego, com deficiente visual, foi um choque para a maioria das pessoas e professores que me conheciam, enquanto eu enxergava e para professores novatos que eu não tinha

conhecido, não foi um choque, mas foi mais difícil saber como organizar a disciplina, como adaptar a disciplina para a minha deficiência visual, sendo que na turma que eu entrei para concluir a disciplina, tinha um colega que passou no processo seletivo de 2018, que era usuário de cadeira de rodas. Então, duas pessoas com deficiências distintas na mesma sala que exigiam trabalhos diferentes dos professores (DISCENTE ULISSES).

O relato do discente Ulisses é muito comovente, mas ao mesmo tempo demonstra a sua superação diante da perda da visão. Paulo Freire (2013, p. 25) nos diz que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

O discente Ulisses compreendeu sua nova realidade e diante do grande desafio encontrou forças para seguir em frente, sabemos que não deve ter sido fácil, mas mesmo diante das dificuldades não desistiu e começou a construir novos capítulos em sua história.

Percebe-se na narrativa do discente Ulisses relatos que também foram expressos pelas docentes Dália e Margarida, referentes a presença na turma de discentes com diferentes deficiências que demandam abordagem metodológicas bem distintas desafiando os docentes a adaptarem suas aulas para que pudesse atender a especificidade de cada um.

Na sequência da entrevista, o discente também foi questionado acerca dos processos seletivos que participou para ingresso na escola, sendo que o discente já concluiu o curso técnico de dança que na ocasião da seleção era vidente, contudo, o discente ainda está em formação em dois outros cursos e, para esses cursos, o processo seletivo aos quais participou foi na condição de pessoa com deficiência visual. E, em sua resposta, o discente Ulisses fez um desabafo em relação a perícia que os discentes com deficiência precisam ser submetidos, ele acredita não haver necessidade, pois dentre os documentos exigidos para os candidatos que se declaram como pessoas com deficiência tem a exigência de um laudo médico que atesta a deficiência da pessoa e, para ele, ser submetido à análise de uma banca foi muito constrangedor.

Cabe esclarecer que essa exigência da perícia é para os candidatos que concorrem a vaga destinada na cota PcD que a instituição oferta para os cursos de graduação.

Assim, o discente Ulisses compartilha um pouco de sua história de vida, uma história de superação diante das adversidades lhas sobreviera.

b) Narrativas da discente Diana

A discente Diana em sua narrativa descreveu como foi sua convivência familiar e social enquanto pessoa com deficiência. A discente expôs que no cerne de sua família sempre foi muito protegida e, em decorrência de sua deficiência visual, ela não fazia tarefas de casa, pois poderia se machucar e sempre teve pessoas para ajudá-la. Também não lhe era permitido ir à rua, pois seus familiares tinham medo de que pudesse ser atropelada por carro ou bicicleta. A superproteção que a discente Diana recebia no seio familiar nos reporta as concepções de Silva e Dessen (2014, p.1) para esses autores:

O desenvolvimento das crianças com deficiência é particularmente influenciado pelas suas relações familiares, sobretudo pelo modo como os pais lidam com a deficiência e pelo suporte oferecido à criança [...] Crianças com deficiência podem, por exemplo, apresentar problemas de comportamento não em função da deficiência em si, mas da inadequação no comportamento de seus genitores, que adotam uma prática educativa baseada na permissividade e na **superproteção**. (Grifo nosso)

Para a discente, sua criação na infância foi dentro de uma “bolha de proteção” familiar e, pelo fato de sempre ter pessoas que faziam as tarefas do cotidiano ela deixou de aprender coisas necessárias para sua autonomia. Em seu discurso, a discente expressa que em determinado momento de sua vida passou a se incomodar com toda a proteção que recebia, pois ficava pensando no momento em que não tivesse mais pessoas para ajudá-la, o que ela iria fazer. Então, passou a aprender as tarefas, pois queria ser independente.

Na sua adolescência, que é a fase das descobertas e questionamentos, ela passou a se interrogar o porquê de ser uma pessoa com deficiência e isso lhe causou um pouco de revolta, pois observava as outras pessoas e não compreendia por que ela era diferente.

Em relação a convivência social, Diana relatou que sofreu muito *bullying*, era chamada por muitos apelidos e alguns ela não sabia o que significavam, pois devido os seus olhos serem diferentes as crianças ficavam apelidando-a, em decorrência disso, a discente não tinha muitos amigos e pouco saía de casa.

Acerca de sua inserção na escola, a discente Diana informou que somente aos dez anos de idade passou a frequentar a escola, pois sua mãe tinha muito receio acerca do que poderia lhe acontecer e, ainda, sua mãe acreditava que apenas ler e escrever era suficiente para ela, porém sua tia dizia que não era suficiente e depois de muita discussão familiar é que sua mãe decide matriculá-la em uma escola católica que atendia pessoas com deficiência.

Na referida escola havia classes separadas de acordo com as necessidades educacionais dos discentes com deficiência, por exemplo, tinha a classe para os alunos surdos, a classe para os alunos cegos, nessas salas os professores eram especializados para atuar de acordo com a deficiência dos alunos. A discente comenta que por causa de estudarem em classes especiais, no momento do recreio as outras crianças ficavam apelidando os alunos com deficiência dizendo que eles eram os “doidos” da escola.

Costa (2015, p. 52), discorre sobre a compreensão social que se tinha acerca da pessoa com deficiência em que eram “caracterizados como limitados e incapazes de conviver e participar dos bens culturais” e por isso são criadas as classes especiais e instituições especializadas, segregando as pessoas com deficiência e reforçando a negação social para esses sujeitos. Além disso, a segregação contribuiu para o preconceito reforçando “estereótipos atribuídos a esses alunos, reduzindo-os a ‘retardados’, ‘mongoloides’, ‘malucos’, ‘aleijados’, dentre outros atributos que lhes foram atribuídos ao longo da história”.

A discente não teceu nenhum comentário se na época houve alguma intervenção por parte de professores ou funcionários da escola no sentido de orientar as crianças acerca do respeito às diferenças.

Com a implementação da lei de inclusão, a discente foi inserida na classe regular, mas sua inserção nessa classe fez com que ela não avançasse nos estudos, pois não conseguia acompanhar o que era escrito no quadro e sempre era cobrada pelos professores pelo fato de não estar copiando as atividades. Contudo, de acordo com seu relato, os professores nunca a abordaram no sentido de buscar entender o que estava acontecendo, quais as causas que a impossibilitavam conseguir copiar as atividades do quadro.

Para a discente Diana, naquele momento de sua vida, estar na classe regular era apenas para “cumprir tabela”, pois não teve intervenções dos professores no

sentido de buscar conhecer quais as dificuldades que a impediam que copiasse as atividades e conseqüentemente dificultavam seu processo formativo. Em virtude da dificuldade de acompanhar o processo de ensino aprendizagem na escola regular, a discente também passou a frequentar a escola especializada e lá pode ter acesso aos conhecimentos e assim conseguiu concluir o ensino fundamental aos vinte dois anos de idade.

Em consequência das adversidades que enfrentou durante o processo de ensino aprendizagem no Ensino Fundamental, a discente Diana fica dez anos afastada na escola, pois no Ensino Médio não queria passar pelas mesmas situações sofridas no ensino fundamental, embora tivesse o desejo de continuar os estudos e concluir o Ensino Médio e fazer uma faculdade.

De acordo com a discente, ela só retornou à escola depois de conseguir um emprego e com o salário que recebia se matriculou em uma instituição privada que ofertava o Ensino Médio. Nessa instituição o processo de ensino aprendizagem foi tranquilo, mas logo no primeiro dia de aula, que aconteceu em um laboratório de informática, a discente confessa que quase desistiu, pois além da dificuldade em enxergar ela também não sabia manusear o computador, mas o professor percebeu sua angústia, conversou com ela e a motivou para que ela não desistisse.

Para a discente Diana a intervenção desse professor foi fundamental para que ela continuasse frequentando o Ensino Médio e concluí-lo. Após ter finalizado o Ensino Médio, por incentivo de uma prima, a discente Diana decide fazer ENEM e o vestibular e foi aprovada para cursar uma licenciatura.

A discente relatou que ao ser aprovada na cota destinada a pessoa com deficiência precisou passar por uma perícia para verificação se, de fato, ela era pessoa com deficiência, mesmo apresentando todos os laudos médicos, um procedimento burocrático a mais que as pessoas com deficiência são submetidas.

A discente foi aprovada pela banca multiprofissional e pode ingressar no Ensino Superior. O trecho a seguir traz o relato da discente Diana a cerca de como eram suas relações sociais e o que muda após sua formação na licenciatura.

As minhas relações sociais da infância para a adolescência sempre foram muito difíceis. Eu sempre fui muito motivo de curiosidade, as pessoas querendo saber por que eu não enxergava, sempre ficavam com piadinhas. A minha infância, adolescência foi assim, por isso eu sempre fiquei mais na minha, muito sozinha mesmo. As minhas relações sociais vêm mudar depois que eu passo para cursar a licenciatura, depois de eu me profissionalizar.

Hoje em dia, as pessoas, elas veem meu trabalho, elas veem o que eu faço no teatro, nas formações que eu faço para professores no tema de inclusão. Agora as pessoas não me veem só como uma pessoa com deficiência, elas veem meu trabalho, mas antigamente era muito difícil, eu estava sempre tendo que provar para alguém que eu era capaz, que eu conseguia trabalhar, que eu conseguia realizar as coisas. A pessoa com deficiência está sempre tendo que provar alguma coisa. Mas agora, adulta, é tranquilo. As pessoas não me questionam mais sobre a deficiência, não me perguntam mais. Acho que é devido ao trabalho que eu faço e já entendem. Hoje em dia é tranquilo, mas a infância e adolescência foi difícil, muito *bullying*, muito apelido, muitas piadinhas, muita brincadeira de mau gosto, sempre procurei ficar sozinha, sempre gostei muito dos livros, de brincar com os meus brinquedos a estar na rua ou em outro lugar (Discente Diana).

É pertinente destacar que a profissionalização da discente permitiu que ela pudesse ser percebida como um ser humano com habilidades e competências para atuação na sociedade, pois desde sua infância as pessoas a julgavam como incapaz de se autogerir e que sempre demandaria da tutela de outras pessoas, mas ela conseguiu provar que poderia ser autônoma, buscou aprender as coisas que lhes eram necessárias tanto no aspecto do aprendizado da vida prática quanto de uma profissão para sua inserção no mercado de trabalho.

Atualmente, a discente Diana trabalha na rede pública de ensino com a disciplina de artes e também participa de muitas formações continuadas sobre inclusão ministrando palestras para os professores da rede. Ela tem um espetáculo que sempre apresenta nas formações continuada que participa, esse espetáculo se originou a partir do seu Trabalho de Conclusão de Curso-TCC em que a discente encena como foi seu percurso formativo ao longo de sua vida.

Freire (2016, p. 134.) nos alerta que “olhar o passado deve ser apenas um modo de compreender com maior clareza quem eles são e o que são para poder construir o futuro com mais sabedoria”. A discente Diana ter transformado em espetáculo teatral as situações vivenciadas nas instituições escolares enquanto aluna faz com que ela olhe para seu passado, mas com o intuito de construir um outro futuro, um futuro com respeito e dignidade para os discentes com deficiência que se encontram atualmente nas escolas.

Destarte, essas são as narrativas da discente de Diana nas quais apresenta um pouco de sua trajetória de vida e das dificuldades que enfrentou por ser uma pessoa com deficiência.

c) Narrativas da discente Sofia

A discente Sofia enunciou um pouco de sua história abordando sobre suas relações sociais tanto no meio familiar quanto social. Ela relatou que nasceu com a deficiência visual causada por toxoplasmose, então desde sempre ela “ver o mundo de forma embaçada”. Na sua infância sofreu muitas quedas, se machucou, devido à baixa visão, contudo, sua família só veio descobrir a deficiência aos três anos de idade e passou a conviver com esse fato.

No contexto educacional, a discente narra que quando estava com oito anos de idade, na segunda série do ensino fundamental, sua professora conversou com seus pais orientando-os que a matriculassem também na escola especializada, pois ela não conseguia copiar, acompanhar as atividades de sala de aula, a partir de então a discente passou a frequentar a escola regular e a escola especializada.

As suas relações sociais na infância se misturavam com suas interações familiares, com os colegas das escolas e com os colegas de rua. Já na sua adolescência tendo mais compreensão acerca de sua deficiência, ela começa a buscar estratégias para desenvolver seu processo de ensino aprendizagem, por exemplo, ela levava para a escola folha de papel-carbono para que seus colegas ao copiarem do quadro fizessem ao mesmo tempo uma cópia para ela. A seguir o relato da discente:

na adolescência eu comecei a entender melhor o que era a baixa visão e comecei a encontrar meios para que eu pudesse estar incluída, me socializar, acompanhar os estudos, participar de lugares com os meus colegas, com os meus amigos, que eu pudesse estar junto. Então, na sala de aula, no ensino fundamental, eu levava folha de caderno, uma folha de carbono, os meus colegas, quando iam para a escola, copiavam para mim, eu chegava na minha casa, passava a limpo. Então, o processo educacional foi assim (DISCENTE SOFIA).

Na narrativa da discente podemos perceber sua proatividade em buscar estratégias de socialização e até de acessibilidade de materiais para ter acesso aos conteúdos que eram trabalhos na escola, o exemplo que a discente Sofia deixa evidente que era o aluno com deficiência que deveria se adaptar a escola, que deveria ser responsável pelo seu processo de aprendizagem e o sucesso ou fracasso era única e exclusiva responsabilidade do discente.

A discente também trouxe em suas narrativas que sua família não a tolheu em seu processo de socialização e por isso ela conseguiu estabelecer boas relações sociais, participava de projetos nas escolas, inclusive, foi na escola especializada que

a discente participou de um projeto que lhe fez perceber a dança enquanto possibilidade de atuação profissional e, no ano de 2014 inicia sua formação no curso técnico em dança para se tornar uma artista da dança e posteriormente na licenciatura em dança para ser uma professora de arte/dança.

Para a discente, as duas formações se complementam, pois o curso técnico forma o artista e os conhecimentos trabalhos no curso envolvem muita técnica, enquanto, a licenciatura em dança forma o professor para atuar nas escolas de educação básica ministrando o componente curricular arte, em que o conteúdo da dança é uma unidade temática, por essa razão os conteúdos do curso têm várias disciplinas que são teóricas.

A discente narrou que os processos seletivos que participou foram acessíveis para ingresso na escola, mas no percurso formativo dos cursos ela passou por grandes desafios em relação a acessibilidade atitudinais, estruturais, metodológicas e instrumentais. Sasaki (2009, p.1) define seis dimensões relacionadas a acessibilidade, são elas:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

A partir dessas definições que o autor acima mencionado apresenta e, analisando as informações que a discente Sofia aponta em relação a ter enfrentado grandes desafios relativos à acessibilidade, podemos inferir que concernente a acessibilidade atitudinal a discente passou por situações de preconceito, discriminação e estereótipos em decorrência da deficiência visual tanto por parte de colegas quanto de docentes. No que se refere a acessibilidade estrutural, a discente não encontrou na escola as adaptações estruturais, por exemplo, piso tátil que são necessários para orientar as pessoas com deficiência visual nos espaços.

Acerca da acessibilidade metodológica, os professores não tinham conhecimento de como trabalhar com a discente e foi no processo de ensino aprendizagem que ela juntamente com os professores foram encontrando estratégias para que ela pudesse ter acesso ao conhecimento que era ensinado. Estabelecendo ligação entre o relato da discente Sofia com os relatos dos professores entrevistados

percebemos que a discente foi ativa em seu processo de ensino aprendizagem, pois a discente orientava aos professores quais os procedimentos metodológicos lhes possibilitavam o acesso ao conhecimento fato que pode ser verificado nas narrativas de vários docentes, dentre eles podemos citar os relatos das professoras Amarílis e Dália.

Quanto a acessibilidade instrumental, a discente não dispunha pela escola de um local ou equipamentos com recursos de tecnologia assistiva e ela encontrou como estratégia a utilização de um *tablet* para ter acesso aos textos que eram trabalhados nas disciplinas. Percebemos, portanto, os grandes desafios enfrentados pela discente.

7.2 PERCEPÇÕES DISCENTES ACERCA DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Os discentes participantes da pesquisa responderam algumas questões referentes aos processos pedagógicos desenvolvidos pelos docentes concernentes a metodologia e adaptações de materiais e seus relatos serão apresentados nesta subseção.

O discente Ulisses em suas narrativas expressou que no curso técnico as adaptações dos materiais eram mais difíceis devido a escola não dispor de profissionais especializados que fizessem o serviço, o que muitas vezes acontecia era que um colega da turma fazia a leitura dos textos e gravava os áudios para ele. Enquanto que no curso de licenciatura que o discente frequenta atualmente, os materiais são adaptados, pois existe na instituição um setor responsável em realizar as adaptações dos materiais, mas as vezes o professor esquece de enviar com antecedência e acaba atrasando o acesso do discente ao material adaptado para o desenvolvimento das aulas.

O Comentário que o discente faz em relação a instituição ter um setor que atende os cursos de graduação, mas não atende os cursos técnicos tem relação com questões orçamentária, pois a instituição oferta os dois níveis de ensino, a Educação Básica e o Ensino Superior, e os recursos financeiros são liberados para execução específica em cada nível de ensino.

Em relação as atividades práticas em sala de aula, de acordo com o discente Ulisses, os professores faziam/fazem as adaptações das atividades a partir das discussões e proposições apresentadas pelo próprio discente ou pela turma, mas as

vezes alguns professores acabam esquecendo que na turma tinha/tem um discente com deficiência visual e se desculpavam, mas, para o discente Ulisses o problema é quando esse pedido de desculpa se torna recorrente, isso para o discente é desgastante, pois o que ele deseja é participar das atividades de forma inclusiva.

O discente ressaltou que não é ele quem precisa se adaptar as atividades pedagógicas desenvolvidas na turma, mas sim a turma e as atividades devem ser propostas de maneira que ele seja incluído. A esse respeito o Parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação, que aprovou as diretrizes para a educação especial orienta que:

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles portadores (*sic*) de deficiências (BRASIL, 2001, p. 7).

Nesse sentido, o discente Ulisses, ao solicitar que as atividades sejam adaptadas para suas necessidades, está apenas exigindo o cumprimento do seu direito de aprendizagem.

Outro ponto abordado na narrativa do discente Ulisses foi o processo que ele vivenciou para ser escutado em suas solicitações, o discente expôs que foi necessário ele aprender a “gritar”, pois o diálogo de forma civilizada não estava surtindo muitos resultados, foi então que os colegas dele de outros cursos que também são deficientes visuais os orientaram de que haveria a necessidade do “grito”, que ele precisaria “gritar”, pois assim teria reverberações e as demandas dele poderiam ser atendidas.

O relato do discente Ulisses encontra consonância com o pensamento de Gaio e Rosa (2004, p. 172), esses autores nos dizem que:

A pior deficiência é a deficiência da alienação, que leva os membros de uma sociedade que têm olhos, ouvidos, cérebros em perfeitas condições, enfim, corpos biologicamente perfeitos, a não verem, a não ouvirem, a não entenderem e nem pensarem nas necessidades dos seres humanos. Estes que nascem ou se tornam diferentes em sua estrutura corporal, são igualmente capazes e **gritam** por liberdade moral e social. (Grifo nosso)

As palavras de Gaio e Rosa acima citadas são fortes, mas expressam que a insensibilidade em relação as demandas específicas dos discentes com deficiência causa-lhes dor e sofrimentos. Ressaltamos que o verbo “gritar” usado pelo discente Ulisses é uma metáfora aos procedimentos que ele adotou na busca por seus direitos, pois, ao não ter suas demandas educacionais atendidas ele procurou a coordenação pedagógica e direção da escola para reclamá-los.

Diante do exposto, foi questionado ao discente se nas turmas as quais ele participou houve alguma negociação entre os colegas, professores e ele para que o processo de ensino pudesse considerar as especificidades educacionais que ele demandava, então ele respondeu:

Sim, em alguns momentos sim, porque os próprios colegas tentavam fazer com que eu conseguisse absorver a disciplina, o conteúdo que era explicado. E muitos professores também, a partir da fala de alguns colegas, eles pensavam, e no dia seguinte eles traziam aquela proposta pensada pelos colegas, pela turma no geral, para trabalhar, para ver se ficava mais acessível para a minha especificidade. E a maioria das vezes contemplava muito. Então, um exemplo, foi uma aula que a dinâmica era: ao som de uma palma a pessoa deveria dar um pulo. Duas palmas era para sentar, três palmas deitar. Então a maioria não prestava atenção nas palmas. Um ficava olhando para o outro, porque as pessoas são muito do visual, da visão, de olhar. Tem que olhar para fazer alguma coisa, elas não podem perceber pela audição. E eu ficava focado em prestar atenção nas pessoas que estavam à minha volta, porque mesmo elas enxergando, elas tropeçam na gente, elas dão de encontro, dão cabeçada, porque eu tive muito isso, de darem cabeçada em mim, eu não batia na parede, porque eu percebia a parede, mas as pessoas davam de encontro comigo, e elas enxergam. E aí, quando batiam as palmas, eu prestava atenção e fazia correto. E a maioria errava, porque um se guiava pelo outro, e não pelas palmas. Então os professores começaram a fazer essas adaptações a partir dessas nossas falas, tanto dos colegas quanto das minhas, do que funcionaria ou não nas aulas (DISCENTE ULISSES).

O relato do discente Ulisses traz o exemplo de uma adaptação de atividade que ele conseguiu executar mesmo com a preocupação de que alguém pudesse machucá-lo em decorrência da atividade. Salienta-se que os cursos que o discente participa tem muitas disciplinas práticas que trabalham as técnicas corporais para a construção de cenas teatrais e coreográficas.

Cabe salientar também que o discente comenta que os professores passaram a ouvir suas sugestões assim como as sugestões da turma para que as atividades propostas pudessem contemplá-lo e, assim, ter um processo de ensino aprendizagem com equidade, pois:

A equidade é um esforço de equilíbrio em benefício da igualdade de oportunidades que considera as situações concretas, a diversidade e mesmo as diferenças individuais. A equidade é um conceito que toma a norma igualitária e ao ser aplicada em um caso concreto elimina uma discriminação e introduz uma nova relação, agora mais igualitária, onde antes havia uma relação de desigualdade (BRASIL, 2002, p. 11).

A discente Diana também teceu reflexões acerca de seu percurso formativo no cerne da escola de Artes Cênicas, de acordo com a discente o processo de ensino aprendizagem não foi diferente em relação as dificuldades que vivenciou enquanto

estava na Educação Básica, a discente imaginava que seria diferente, pois teria aula com professores com doutorado e por isso acreditou que eles estariam mais qualificados para o exercício da docência para/com pessoas com deficiência.

A discente expôs que alguns professores desenvolviam atividades que ela não tinha condições de realizar, considerando que o curso tem muitas disciplinas de práticas corporais havia exercícios físicos com a utilização de objetos que muitas vezes eram lançados para que os discentes pudessem pegá-los, mas como ela não tem a visão periférica, não conseguia realizar as atividades. A discente comentou que chegou a informar aos professores sobre sua deficiência, mas alguns não deram muita atenção e ainda a advertiam para que ela não se fizesse de coitadinha ou que deixasse de preguiça, infelizmente uma frase usada por um professor acabou sendo motivo de piada ao longo de todo curso.

De acordo com seu relato, a discente preferiu ficar calada diante das situações vivenciadas, pois não queria causar nenhuma confusão, mas tinha vontade de dizer que não era coitadinha e nem preguiçosa, pois havia lutado muito para estar naquele lugar.

Havia também professores com boa vontade em adaptar as atividades na tentativa de deixá-las acessível, mas eles incorriam no erro de não perguntar a ela quais seriam as adaptações adequadas, por exemplo, qual o tamanho da fonte de um texto; outra situação era deixar uma carteira reservada na frente da sala, mas a discente não queria isso, pois sentia que ficar à frente da turma era “destacá-la” dos demais alunos, o que ela desejava era ser incluída na turma.

A Discente Diana comentou ainda que, em certa disciplina, o professor passava vídeos legendados e chegou a ser orientada a assistir os vídeos em pé próximo a tela em que estava sendo projetado. Em decorrência da dificuldade em acessar as informações apresentadas nos vídeos a discente ficou reprovada nessa disciplina e precisou conversar com a coordenação do curso acerca da situação, uma vez que não pode realizar as atividades por não ter tido acesso ao material, pois os vídeos eram projetados apenas em sala de aula sendo que ela precisa ter acesso aos vídeos em outro momento e com antecedência.

Percebemos no relato da discente a situação de exclusão e constrangimento que ela vivenciou e ainda recebeu a punição da reprovação, pois lhe foi atribuída a responsabilidade por não ter conseguido atender as demandas avaliativas da

disciplina, para a discente falar dessas lembranças no momento da entrevista foi difícil pois acionou memórias de situações que lhes causaram sofrimentos.

Contudo, a discente também expôs que teve professores que de fato se preocuparam em deixar as atividades acessíveis e perguntavam qual seria a melhor maneira para isso acontecer. Alguns dos professores citados de forma positiva participaram dessa pesquisa, por exemplo, o professor Jacinto. Mas, a discente aponta as aulas de um outro professor como a mais inclusiva, pois todas as atividades que ele propôs para a turma ela conseguiu executar, porque eram acessíveis aos alunos. Para ela, essas aulas foram um verdadeiro exemplo de inclusão. Mantoan (2015, p. 78) nos diz que:

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de promover situações de aprendizagem que tenham o conhecimento por fios coloridos, que expressem diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atuam cooperativamente. Sem estabelecer uma referência nem buscar o consenso, mas investimento na singularidade de cada um, na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos e experiências, esse professor deve garantir a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos.

Desse modo, para se ter um processo de ensino aprendizagem inclusivo é preciso que os professores invistam nas possibilidades de cada discente.

Em relação aos colegas de turma, a discente expôs que fez alguns amigos na turma que se importavam em ajudá-la, contribuir com o seu processo de ensino aprendizagem, mas a grande maioria tratava a situação como uma brincadeira e mesmo quando queriam lembrar aos professores de que na turma havia uma pessoa com deficiência visual os comentários que eram feitos lhe deixava constrangida.

Os relatos da discente Diana trazem várias denúncias de situações excludentes e constrangedoras que vivenciou na escola, porém em nenhum momento da entrevista a discente comentou acerca de intervenções pedagógicas com a turma de maneira que os conduzissem a reflexões acerca do respeito as diferenças e a ter empatia com os sujeitos. Embora a discente tenha comentado que preferiu ficar quieta diante das situações, era papel da instituição promover orientações tanto ao corpo docente quanto discentes referentes a inclusão.

Diante das situações apresentadas pode-se inferir que em muitos momentos não houve ética na condução do processo de ensino aprendizagem aos quais a discente Diana esteve submetida. Queiros (2017, p. 33) afirma que processos educativos pautado na ética “não inclui preconceitos e discriminação; uma prática

educativa calcada em valores éticos deve ser comprometida com o desenvolvimento de sujeitos solidários que busquem conjuntamente conhecimentos e soluções de problemas”. Nesse sentido, diante das questões surgidas em decorrência das demandas específicas da discente Diana era necessário ter posturas éticas, sem preconceitos e discriminação na busca de se pensar o processo de ensino aprendizagem de maneira inclusiva.

Para discente Diana, na época em que esteve na escola de Artes Cênicas, não havia nenhuma política voltada para o ensino inclusivo. Ela foi a primeira discente com deficiência a ingressar no curso de licenciatura em teatro e ouvia de alguns professores que ela iria ensiná-los acerca da educação inclusiva, porém alguns professores não se sentiam responsável pela garantia do direito a um processo de ensino aprendizagem com a utilização de estratégias metodológicas inclusivas.

A discente Sofia também expôs como aconteceu o seu processo de ensino aprendizagem na escola de Artes Cênicas; para a discente o processo foi dolorido, pois não havia a acessibilidade dos materiais e nem a empatia de muitas pessoas, tanto de discente quanto de docentes em relação a situação. Não havia a acessibilidade atitudinal o que dificultou ainda mais o processo. De acordo com a discente Sofia:

O processo dentro da escola, ele foi dolorido, talvez por ser a primeira pessoa com deficiência visual no curso técnico em dança. E aí o processo, ele foi... Eu pensava assim, que eu tinha que ensinar os professores a me ensinar. Porque, de repente, tinha um professor que estava ensinando e eu dizia: professor, eu não estou vendo. Professor, eu preciso chegar mais perto. Então, a minha fala, ela tinha que ser sempre um “toque” no professor, do que eu estava precisando para poder acompanhar a turma. Era estranho. Era tudo novo. Porque eu já tinha passado por vários ensinamentos dentro de sala de aula, mas dentro de um curso de dança, onde você está se profissionalizando naquela área, você não encontra recursos para que você consiga acompanhar a turma.

A discente Sofia tenta justificar a dificuldade encontrada pelos professores no processo de ensino aprendizagem no fato de ela ter sido a primeira aluna com deficiência visual no curso técnico de dança e por isso os professores não sabiam como desenvolver as aulas de maneira acessível para ela. Em sua fala ela expressa que precisou ensinar aos professores como trabalhar com ela, mas também para ela era um desafio, pois estava vivenciando uma formação em dança que era bem diferente das formações anteriores nas escolas pelas quais passou, pois com a dança o aprendizado é corporal, não é apenas tirar a cópia de um texto ampliada, é preciso

perceber o movimento que está sendo executado, então ela juntamente com os professores precisaram encontrar estratégias para que ela pudesse ter acesso ao conhecimento que estava sendo trabalhado.

Ressaltamos que os comentários que a discente Sofia traz no sentido que sempre orientava aos professores acerca de como trabalhar com ela, também foram, em muitos momentos, apontado nas falas dos docentes entrevistados.

Outro aspecto do processo de ensino aprendizagem vivenciado pela discente faz referência ao esforço que ela tinha de empreender para conseguir entregar as atividades acadêmicas no período exigindo, considerando que ela não tinha o material adaptado e sempre precisava “correr” atrás.

Ela comenta que o esforço dela era dobrado em relação aos demais colegas da turma, pois quando o professor disponibilizava o material para a turma e marcava a prova ou solicitava algum trabalho ela precisava ajustar seu material e isso levava tempo, um tempo que não lhe era dado mesmo sendo um direito. Santos (2011, p. 18) nos diz que:

Os professores que possuem em sua turma alunos com deficiência devem aprender a trabalhar com a diversidade e com o desenvolvimento de apoios pedagógicos, para que seu aluno possa dar vazão às suas potencialidades e ter um desenvolvimento positivo.

A discente Sofia tinha direito às adaptações dos materiais para que ela pudesse estar no mesmo patamar de equidade entre os colegas de turma. Santos (2011, p. 31) afirma que a “resistência ainda é grande por parte dos professores para realizar as adaptações necessárias ao processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência”. Quando os professores deixam de fornecer os materiais ou deixam de adaptar as aulas para que a discente consiga realizar as atividades ela está sendo excluída do processo de ensino aprendizagem.

De acordo com a discente, os momentos de negociação do processo de ensino aprendizagem foram os mais doloridos, porque percebia a resistência das pessoas em não querer entender as especificidades educacionais que ela possuía e por isso ela precisou estabelecer agenciamentos, negociações com a turma e professores para que pudesse ser considerada no processo de ensino aprendizagem

Os momentos de negociações foram os processos mais doloridos, porque o outro não quer sair da zona de conforto. É a questão da empatia, não é? Quando você vai fazer um trabalho em grupo, quando você vai ter o acesso ao material com antecedência. Então, há muito diálogo. Eu tive vários

embates, inclusive de chorar, ao ponto do professor falar para mim que ele não iria me dar aquele material ampliado, porque a escola não tinha como fornecer. E eu disse: tem sim, porque a instituição já tem um setor aonde ele amplia esse material, aonde ele transcreve. E a pessoa bateu de frente comigo dizendo que não tinha, e eu fiquei chorando esse dia na frente dos colegas. E dali ficou uma situação que eu fico pensando, é muito a questão de você perceber o outro, não que tu estejas passando a mão na cabeça ou que aquela pessoa seja coitadinha e você ter de fazer algo por ela, não. É um direito da pessoa com deficiência ter acesso ao material para que ela possa se desenvolver, para que ela possa aprender junto com a turma, não tem que negligenciar, você não pode negar. Em relação aos colegas, várias vezes eles não quiseram fazer trabalho comigo, porque você não quer ter um momento de parar e explicar como seria a dinâmica, porque a gente tinha que construir junto aquela tarefa, discutir como elaborar os slides, como a gente iria criar os recursos para a acessibilidade era preciso construir junto com grupo (DISCENTE SOFIA).

Os relatos da discente deixam explícitos o quanto os embates foram necessários para que ela firmasse seu lugar de direito. A fala da discente aborda tanto posturas de docentes quando de colegas de turma, reforçando, o já comentado por ela, de que não havia acessibilidade, sobretudo, a acessibilidades atitudinais.

Para a discente, ela era excluída do processo de ensino aprendizagem tanto pelos colegas quanto pelos professores e comenta os motivos que a levaram a perceber a exclusão:

Bom, eu não me sentia incluída porque pelas situações de ser rejeitada dentro dos grupos, de não quererem trabalhar comigo, eu percebia isso porque em alguns momentos os colegas tinham de me explicar algo, eu não digo me ajudar, mas tentar me fazer entender, pois eu também queria que eles percebessem que poderia contribuir de alguma forma com o grupo. Então, eu me sentia excluída naquele momento. Não me sentia à vontade em certas disciplinas por conta do próprio afastamento do professor, porque o professor para mim era a primeira pessoa que eu poderia ter esse diálogo, a primeira pessoa em que eu pudesse confiar para que eu conseguisse estar com a minha turma, porque se eu tenho um professor que ele conhece a minha especificidade, ele não deveria esquecer e no dia da aula deveria trazer o material adaptado, mas isso muitas vezes não aconteceu. Então, para mim a questão de exclusão foi maior do que a questão da inclusão, porque eu tinha que estar lembrando as pessoas, eu tinha que estar preparada o tempo todo para poder acompanhar a turma (DISCENTE SOFIA).

A discente Sofia comenta as situações de exclusão que vivenciou nos cursos, de acordo com seu relato, atitudes de colegas e professores a excluíam do processo de ensino aprendizagem. No processo de ensino inclusivo o papel do professor é fundamental para que o discente possa ter êxito no seu percurso formativo, contudo, evidencia-se na fala da discente que ela não se sentia à vontade em determinadas

disciplinas devido a postura de afastamento do professor, com esse afastamento ela não conseguia estabelecer o diálogo para que pudessem pensar juntos as estratégias metodológica para o ensino, assim como promover a mediação das relações interpessoais entre os grupos e a discente de maneira que ela não fosse excluída do processo de ensino aprendizagem.

Diante da situação apresentada pela discente Sofia Ragazzon (2018, p.35) nos alerta que:

ainda é necessário falar em inclusão porque vivemos numa sociedade de exclusão, e é importante ressaltar que incluir não é homogeneizar, mas construir viabilidade para todos. **Ainda hoje, se faz necessário falar sobre respeito, cuidado, afeto e partilha.** Um sujeito não pode ser definido por sua condição, mas pela sua subjetividade e por sua construção de pertencimento (Grifo nosso).

Ainda hoje é preciso falar de inclusão, de respeito as diferenças, de cuidado e afeto, pois defendemos uma educação fundamentada no respeito às diferenças e a garantia de direitos para aqueles que historicamente foram alijados de seus direitos.

Embora a discente Sofia tenha passado por essas situações, ela também comentou que conseguiu estabelecer relações de troca de afeto e experiências com alguns professores e pode ter acesso aos conhecimentos que estavam sendo ensinados. A discente comentou sobre estratégias criadas em conjunto com os professores para seu processo de ensino aprendizagem e a construção se dava no momento vivido, não existia nada pronto, era construído de acordo com a demanda, e as experiências eram singulares, em relação aos conteúdos teóricos a discente comentou que utilizava um *tablet* em que escaneava os materiais para que pudesse ler os textos de forma ampliada.

Essa estratégia de utilização do *tablet* pode ser comparada com a estratégia de usar o papel-carbono nas aulas do ensino fundamental, esses foram recursos tecnológicos que possibilitaram a discente Sofia a ter acesso aos conteúdos discutidos em sala de aula, o que nos faz refletir acerca da importância dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem, pois por meio deles barreiras podem ser superadas e o ensino poderá se tornar inclusivo. Mas, Bettio, Miranda e Schmidt (2021, p.64) afirmam que “embora as tecnologias possam ser importantes aliadas do ensino, sozinhas elas não são capazes de ensinar” e ressaltam que as tecnologias devem funcionar apenas como instrumentos, de modo a auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

Esses foram os relatos da discente Sofia em relação aos processos de ensino aprendizagem vivenciado na Escola de Artes Cênicas.

7.3 FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL OU QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL?

Os discentes sujeitos da pesquisa também foram questionados se a formação de receberam no curso proporcionou a eles uma formação voltada para aspectos biopsicossocial ou se foi uma formação voltada para aquisição de conteúdo com vista apenas a qualificação profissional.

O discente Ulisses teceu comentários relatando que, de acordo com seus entendimentos, o aprendizado que ele recebeu nos cursos técnicos estavam voltados para a formação do profissional da cena, ou seja, para o artista, mas ele como pessoa com deficiência passou a trabalhar, a discutir com colegas e professores a necessidade de ter a empatia no processo de ensino aprendizagem em relação as pessoas com deficiência.

Na graduação, no curso de licenciatura, também dialogava com os colegas acerca da inclusão levando-os a refletir que em algum momento terão alunos com deficiências em suas salas de aulas. Apresenta-se o relato do discente:

Eu venho e trabalho as minhas aulas voltadas para quando eu estiver em uma escola, trabalhando com alunos que não tenham deficiência e, caso entre na turma algum aluno com deficiência, que eu possa já estar preparado para adaptar essas aulas. Então, eu trabalho essa consciência social com os colegas. Porque eu tenho muito disso. E os colegas, parece que eles vivem numa fantasia, que nunca vão se esbarrar em alguém com deficiência. Porque parece que não vão ter um aluno com deficiência. A gente teve o processo do estágio I, várias turmas tinham crianças com alguma deficiência específica. E aí, eu não sei como foi o impacto deles com essas crianças, porque eles nunca me deram ouvido. Eu sempre falava: olha, em algum momento da vida vocês vão ter na turma crianças com deficiência, alunos com deficiência. E aí, como é que vocês vão adaptar as aulas? Como é que vocês vão chegar a essas pessoas, a essas crianças? Eu não tive essa experiência de ter uma criança com deficiência na minha turma do estágio, mas tive o aprendizado de perceber que as criancinhas na turma que eu estava estagiando, na observação, elas estavam me trazendo esse aprendizado, esse aprendizado que eu sempre trabalhei com meus colegas, porque elas olhavam a minha colega de turma me levar na linha azul, como era chamado lá creche o Piso Tátil, ele era azul. E elas já queriam, já se ofereciam para me levar. Então, elas pegavam na minha mão e iam me acompanhando na linha azul para onde a gente fosse fazer as atividades dentro da creche. Então, foi um aprendizado diferente. As crianças não aprenderam comigo. Eu aprendi com as crianças uma coisa que eu sempre

trazia nas minhas falas dentro das disciplinas da licenciatura, o aprendizado de perceber o outro (DISCENTE ULISSES).

Em seu relato, o discente Ulisses sempre tentou estabelecer junto aos seus colegas reflexões acerca da necessidade de se pensar o processo de ensino aprendizagem considerando a possibilidade de que em algum momento da atuação docente eles poderão ter em suas salas crianças com deficiência.

O relato expressa ainda a experiência que o discente Ulisses teve no estágio I do curso de Licenciatura, esse estágio é realizado em escolas da Educação Infantil, o discente descreve que teve a oportunidade de interagir com as crianças e pode perceber que elas realizavam espontaneamente ações de cuidado e atenção a pessoa com deficiência sem que lhes fossem solicitadas e essa atitude permitiu que ele tivesse um momento de estágio profícuo e significativo, pois aprendeu com as crianças acerca do cuidado com o outro.

Outra inferência que é possível ser feita é que a presença do discente Ulisses na turma da educação infantil proporcionou às crianças a oportunidade de conviver com a diferença e ir percebendo acerca das especificidades dos sujeitos, pois, como o discente Ulisses comenta, as crianças observavam como sua colega de turma o conduzia pelo piso tátil, a partir desse aprendizado as crianças puderam também se oferecer para guiá-lo.

Inferimos, então, que houve aprendizados acerca da inclusão tanto para o discente Ulisses quanto para as crianças da turma, pois:

Inclusão é viver a igualdade na diferença, integrar na diversidade, consiste em pensar no outro, que se apresenta como uma realidade que se impõe, gradativamente, no dia a dia; um outro concreto, com identidade, com história e com constituição afetivo-emocional própria (SOUSA; PEREIRA; TEIXEIRA, 2009, p. 4).

Passemos agora para as aceções da discente Diana em relação à formação que recebeu na Escola de Artes Cênicas. A discente comentou que em relação a aquisição dos conteúdos trabalhados no curso o aprendizado dela foi mais os concernentes aos conteúdos práticos, pois como o material teórico não era adaptado ela teve muita dificuldade em acessar as teorias que eram discutidas.

Contudo, a discente tece comentários em relação as experiências que vivenciou na escola de Artes Cênicas e diz que o aprendizado que tirou foi o desejo de nunca reproduzir com seus alunos as situações constrangedoras que passou com alguns professores e isso também a motiva a continuar desenvolvendo palestras para

que outras pessoas atentem para a necessidade de implementação da inclusão, pois a inclusão é um direito das pessoas com deficiência.

De fato, as experiências narradas pela discente Diana são impactantes e nos levam a refletir acerca da ética no processo educativo e ao mesmo tempo nos remetem aos pensamentos freireanos acerca da docência. Freire (2011) p. 65) nos diz que ao ensinar o professor está testemunhando aos alunos o quanto é fundamental respeitá-los e ao ter uma atitude de respeito com os educandos o professor a si mesmo respeita, pois são tarefas que não podem ser dicotomizadas, visto que:

Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor (FREIRE, 2011 p. 65).

Para Freire, o professor quando está no exercício da docência precisa ser ético na forma de conduzir o ensino, respeitar seus alunos e promover um aprendizado para além de conteúdos. As experiências educacionais da discente Diana, embora em muitos momentos tenham sido dolorosas, lhe deixaram um aprendizado acerca de como não agir quando estiver no exercício da docência.

Neste sentido, a discente entende que a formação que recebeu não foi apenas conteudista, mas também uma formação que lhe agencia a lutar em busca da garantia de direitos para as pessoas com deficiência, com o sonho de uma educação inclusiva, pois “os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta” (FREIRE, 2000, p. 27).

Para a discente Sofia as experiências que teve na Escola de Artes Cênicas lhe proporcionaram aprendizagem para além de conteúdos, pois as trocas em sala de aula, os debates acadêmicos suscitados pelos professores permitiam que os alunos se manifestassem e assim eram discutido temas, assuntos que extrapolavam os aspectos conteudistas. Para a discente o processo de ensino aprendizagem lhe proporcionou uma formação social:

Para mim não foi só o conteúdo. Tem coisas que eu estudei que eu preciso visitar de novo, mas o que ficou realmente foi essa questão afetiva, uma questão moral, porque você conhece os teus colegas, conhece os teus professores, e você começa a construir, eu digo assim, que é um mapa social, onde tu reconhece aquela professora agora como colega de profissão, então, não é só uma formação do conteúdo, porque hoje quando eu vou para a sala de aula, tem muita coisa que eu não lembro mais e eu tenho que visitar,

então, ficou mais a formação das lições que a gente tira de dentro da sala de aula, porque eu penso que é a nossa história ali dentro da sala de aula, cada um ele vai ter sua história contada da forma que vai construindo (DISCENTE SOFIA).

Para a discente Sofia o aprendizado que ela recebeu não se restringiu a conteúdos, as experiências afetivas de sala de aula são mais presentes e constituem sua história de vida, por meio das aulas ela pôde conhecer as pessoas e estabelecer laços de amizade que não se limitaram a sala de aula, pois alguns de seus professores se tornaram seus amigos e são pessoas com quem pode confiar.

Esses foram os relatos dos discentes referentes a formação que receberam na escola de Artes Cênicas e em suas falas é possível perceber que foram aprendizados que contribuíram para uma formação integral dos sujeitos. Pimentel (2010, p.185), refletindo acerca da educação integral nos diz que:

Somos indivíduos culturais - e, portanto, políticos. A responsabilidade das escolhas feitas em relação à formação integral [dos discentes] é grande, uma vez que elas refletem qual a concepção de mundo e de humanidade está presente. Assim sendo, as ações em sala de aula reverberam para muito além da escola, por muito mais tempo que o do percurso escolar.

Mesmo as experiências difíceis que os discentes vivenciaram em muitos momentos do processo de ensino aprendizagem fazem parte de suas histórias de vida e essas lembranças são ressignificadas e os mobilizam de maneira que continuem na luta pela inclusão. É importante que os professores se conscientizem que a formação não se dá apenas com a transmissão de conteúdos, ela acontece também por meio das ações, dos gestos, das falas e expressões usadas no processo de ensino aprendizagem que podem marcar significativamente tanto em sentido positivo quanto negativo as vidas dos discentes.

7.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DE ARTES CÊNICAS: O QUE DIZEM OS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA?

Os discentes entrevistados puderam expressar quais suas percepções em relação a escola de Artes Cênicas refletindo se ela é uma escola inclusiva e ainda apontaram algumas propostas voltadas para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem inclusivo.

A seguir eis o relato do discente Ulisses no qual expressa sua aceção se a escola de Artes Cênicas é inclusiva, para o discente:

A escola está engatinhando para isso. Ela não é inclusiva. Com certeza que não. O corpo técnico, os professores estão nesse aprendizado. Tentando ser inclusivos. Algumas falas não são inclusivas. Acho, na verdade, que elas são bastante excludentes. A parte arquitetônica da escola não é muito acessível. Tem um elevador, tem as rampas, mas não quer dizer que é muito acessível. Precisa, com certeza, ter formações para os professores e o corpo técnico. Sem dúvida. Porque desde que eu entrei como pessoa com deficiência visual, só se ouve falar que vai ter formação, mas, pela minha percepção, não viram até agora. Porque eu não enxergo, porém se já tivesse tido alguma formação, eu saberia por que eu iria perceber. Tanto os professores quanto o corpo técnico, são acessíveis da maneira deles, mas nem sempre a nossa maneira é acessível de fato. E os professores devem trabalhar isso [a inclusão] em suas turmas e em suas disciplinas. Porque mesmo sendo um curso técnico, sendo formações técnicas para serem artistas, não quer dizer que eu vou formar um artista que não vai ter empatia pelo outro. Então, ainda precisa bastante de acessibilidade, de inclusão e muita capacitação. Pensando a inclusão da pessoa com deficiência, sei que tem outras especificidades de inclusão, mas a que eu falo é da pessoa com deficiência (DISCENTE ULISSES).

Para o discente Ulisses a escola ainda está engatinhando no processo de inclusão e acessibilidade do ensino para pessoas com deficiência, pois os servidores não possuem formação de como trabalhar com discentes com deficiência e é importante que se busque essa qualificação o quanto antes, pois têm alguns professores que possuem falas que, em sua análise, são falas excludentes. Em relação a parte arquitetônica a escola não é muito acessível sendo necessário que se atente para essa demanda.

Outro ponto que o discente comentou foi a necessidade de os professores trabalharem a empatia entre os alunos para que eles possam se respeitar nas relações interpessoais e considerando as especificidades de cada um.

O discente Ulisses apontou como proposição para que a escola possa melhorar o seu processo de ensino aprendizagem para discentes com deficiências que: a) os professores busquem formação continuada acerca da educação inclusiva; b) a escola providencie um profissional da audiodescrição; c) a escola promova eventos que discutam a inclusão no campo das artes e d) a escola aumente o número de vagas da cota para pessoas com deficiência. Observa-se que a necessidade de formação continuada para os professores também fora apontada pelos docentes em seus discursos e é reforçada pelo discente Ulisses.

Para Aranha (2004, p. 7) uma escola inclusiva é aquela que “garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas

potencialidades e necessidades”. Neste sentido, na concepção do discente Ulisses a escola de Artes Cênicas ainda não conseguiu alcançar de fato um processo de ensino aprendizagem inclusivo.

Para a discente Diana, a Escola de Artes Cênicas há época de seus estudos ela não era inclusiva, pois não tinha acessibilidade dos materiais, a maioria dos professores não sabiam como desenvolver o processo de ensino aprendizagem para ela, talvez por ser a primeira discente com deficiência a ingressar na escola os professores não estavam preparados para recebê-la.

Contudo, ela entende que algumas posturas poderiam ter sido diferentes se os professores tivessem sido mais atenciosos com as orientações que ela mesma passava, mas pelo contrário, alguns preferiram acreditar que ela se fazia de “coitadinha” ou “preguiçosa”.

Considerando os relatos da discente Diana, podemos deduzir que a escola de Artes Cênicas não foi uma escola inclusiva, pois como afirma Aranha (2004. p.8):

Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional.

Em sua experiência na escola, a discente Diana, devido algumas posturas docentes, teve seu direito a educação cerceado. A discente aponta como possibilidade para que a escola possa se tornar inclusiva é que os professores busquem formação continuada acerca da inclusão para o ensino de/com pessoas com deficiência e invista em recursos de tecnologia assistiva, pois as novas tecnologias são fundamentais para tornar o ensino para pessoas com deficiência acessível.

Contudo, há também a necessidade de acessibilidade atitudinais que devem ser proporcionadas pela mudança de atitudes das pessoas, pois de acordo com Aranha (2004, p. 9) “a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico”.

Para a discente Sofia a Escola de Artes Cênicas não é inclusiva, embora receba uma diversidade de pessoas, ela ainda não é inclusiva, pois não tem acessibilidade dos espaços físicos, não tem acessibilidade atitudinal; ela compreende a questão de o prédio da escola ser histórico o que dificulta algumas mudanças estruturas, contudo,

poderia ser buscada a acessibilidade atitudinal e para isso os servidores precisam se qualificar para atender as pessoas.

Um corpo docente, seja ele dos cursos técnicos ou dos cursos de graduação eles precisam passar por uma capacitação, por um estudo, por uma formação, porque eu penso que são pessoas lidando com pessoas. A escola já não tem a estrutura adequada, a estrutura ideal, do que seria uma estrutura para as pessoas com deficiência, então, pelo menos, vamos melhorar no corpo docente, a comunidade, porque aqui nós vivemos em comunidade, em sociedade, por exemplo, deveria ter formação desde a pessoa que fica na portaria, até a pessoa que fica lá na diretoria, para os discentes de todos os cursos, essa discussão precisa ser ampliada para se ter esse conhecimento essa preparação entre as pessoas (DISCENTE SOFIA).

A demanda de formação acerca da inclusão aparece nas falas das pessoas entrevistadas, e a discente Sofia faz reverberar essa necessidade. Zerbato (2021) também ressalta, dentre várias demandas da escola, a necessidade de formação docente com vistas a reestruturação da escola para que se tenha a implementação da política de inclusão:

as políticas inclusivas deveriam visar à reestruturação dos sistemas de ensino e das escolas, contemplando a diversidade dos alunos. Mais do que garantir o ingresso, seria necessário investir na formação dos educadores, em recursos materiais, humanos e tecnológicos, em mudanças nas práticas pedagógicas e na organização de serviços de apoio, de modo a assegurar o ingresso e a permanência de todas [os educandos] [...] na escola (ZERBATO, 2021, p. 3).

Para além da indicação da necessidade de formação continuada de professores, a discente Sofia apontou a necessidade de a escola fazer o mapeamento acerca do quantitativo de discentes com deficiência que a escola atende e reunir com cada um para saber de suas especificidades educacionais e no momento de o planejamento pedagógico promover o encontro entre os discentes e os professores para que eles pensem juntos as estratégias metodológicas para o processo de ensino aprendizagem.

Essas são as percepções dos discentes entrevistados referentes a inclusão na Escola de Artes Cênicas e, constata-se, que para os três discentes a escola não pode ser considerada uma escola inclusiva, no entanto, os três apontaram caminhos que a escola pode percorrer com vistas a se tornar uma escola que desenvolva processos de ensino aprendizagem de maneira inclusiva.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho cujo título é “Formação em Artes Cênicas de Pessoas com Deficiência: processos pedagógicos inclusivos para o desenvolvimento integral dos discentes”, buscou investigar como os processos de ensino aprendizagem nos cursos de teatro e dança de uma instituição pública eram desenvolvidos de maneira que atendessem às especificidades dos discentes com deficiência e se esse ensino contribuía para uma formação integral.

Diante dos relatos dos entrevistados, que foram agrupados em categorias temáticas com vistas à organização das falas e em respostas aos objetivos específicos da pesquisa, pudemos constatar como os processos de ensino aprendizagem foram desenvolvidos para três discentes com deficiência visual.

Nas falas dos professores entrevistados percebemos que eles não foram informados antecipadamente de que teriam em suas salas de aulas discentes com deficiência, essa situação acabara comprometendo o planejamento esboçado pelo professor para a disciplina, mesmo que se tenha o entendimento de que o planejamento é flexível se os professores fossem informados com antecedência acerca dos sujeitos que fariam parte da turma permitiria ao docente pensar estratégias metodológicas levando em consideração a necessidade educacional do discente, ele poderia até mesmo se reunir com o aluno para que juntos pudessem organizar o planejamento das disciplinas. Ressaltamos que os seis professores entrevistados disseram que não receberam da coordenação pedagógica ou da coordenação dos cursos informações referentes aos discentes com deficiência.

Concernente as metodologias utilizadas pelos professores, eles informaram que elas foram sendo construídas no dia a dia da sala de aula em conjunto com os próprios discentes, informação confirmada nos relatos dos discentes. Observamos nos relatos que foi desafiador o processo de ensino aprendizagem, pois os professores nunca haviam feito nenhuma formação que pudesse lhes dar um suporte teórico-metodológico acerca do ensino para pessoas com deficiência.

Para os discentes também foi desafiador, pois em muitos momentos não tiveram acessibilidade no processo de ensino e por iniciativa própria buscavam acessibilidade de materiais e atitudinais promovendo diálogos com os colegas e professores acerca de empatia e respeito as diferenças. Teve ainda a dificuldade

relacionada a acessibilidade estrutural que a escola não dispõe e encontra impedimentos em implementar por conta de funcionar em um prédio histórico.

Com relação aos agenciamentos, as negociações em sala de aula, docentes e discentes disseram que houve vários agenciamentos, alguns explícitos, outros não, mas que passavam mensagem que precisaram de intervenção do docente, ou mesmo de colegas de turma, por exemplo, a falta de paciência para esperar o tempo que o colega com deficiência necessita para realizar as atividades, diante de tal postura a professora interviu explicando e dialogando com a turma acerca do respeito as diferenças.

No que se refere a formação recebida na escola, percebe-se nos relatos dos entrevistados que é uma formação para além de conteúdos. É uma formação que os prepara para a vida, pois busca-se o desenvolvimento humano por inteiro qualificando para o exercício de uma profissão, ao mesmo tempo que se estabelece relações de afeto que contribuem para a formação integral considerando aspectos biopsicossociais. Todos os entrevistados, tanto discentes quanto docentes disseram que a formação trabalhada na escola não está restrita a transmissão de conteúdos.

Com referência ao entendimento se escola de Artes Cênicas é uma escola inclusiva houve divergência nas respostas dos docentes e discentes entrevistados. Para os três discentes participantes da pesquisa a escola não é inclusiva, pois falta acessibilidade em vários aspectos, assim como não existe na escola nenhuma política voltada para a inclusão e os professores nunca fizeram cursos de formação continuada de maneira que os qualificassem para o exercício da docência com pessoa com deficiência.

Percebe-se que para os discentes os esforços empreendidos por alguns professoras na tentativa de tornar o ensino inclusivo não são suficientes para que a escola seja reconhecida como uma escola inclusiva.

No entanto, para quatro professores a escola é sim uma escola inclusiva, pois os sujeitos que a constituem são pessoas de grupos muitas vezes invisibilizados na sociedade, como por exemplo, pessoas da comunidade LGBTQIA+. Embora esses professores digam que a escola é inclusiva eles reconhecem que a escola não tem a acessibilidade necessária, mas, para esses professores isso não a desqualifica como uma escola inclusiva. Duas professoras pontuaram que a escola não é inclusiva, pois ainda há muito a se implementar para que a escola possa se tornar inclusiva. Entre

as necessidades, as professoras apontaram a acessibilidade estrutural da instituição, isto é, tornar os espaços adaptados, como por exemplo, aplicação de piso tátil, adaptações dos banheiros, a instalação de um elevador que funcione, pois o que a escola possui constantemente apresenta defeito.

Os entrevistados foram instigados a dar sugestões para que escola pudesse melhorar o processo de inclusão. E, a grande maioria apontou a necessidade de formação continuada para os professores, sendo sugerida por cinco professores e os três discentes.

É pertinente ressaltar que os discentes com deficiência que já passaram pela escola contribuíram com a formação de professores que se dispuseram a aprender com eles e a estar em constante interação para que o processo de ensino aprendizagem acontecesse.

Diante do exposto nos relatos dos entrevistados, podemos inferir que o processo de ensino aprendizagem para pessoas com deficiência na escola de Artes Cênicas acabou ficando sob a responsabilidade dos professores que, apenas no primeiro dia de aula tiveram a informação de que teriam alunos com deficiência em suas salas de aula, pois ainda não está implementada na escola uma política voltada para a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência.

Cabe destacar que a escola de Artes Cênicas oferta cursos técnicos, assim como cursos de graduação, contudo, para os cursos de graduação existe a nível macro da instituição a implementação da política de inclusão que atende apenas aos discentes dos cursos de graduação, a justificativa para que isso aconteça tem relação com questões orçamentárias, pois os recursos financeiros que chegam para a instituição têm destinação específica de acordo com o nível de ensino. Porém, em relação ao ensino técnico não existe até o momento na escola uma política voltada para a inclusão.

Desenvolver essa pesquisa permitiu perceber o quanto a temática da educação inclusiva precisa ser discutida na escola de Artes Cênicas para que toda a comunidade possa estar preparada para receber os discentes com deficiência e que eles não sejam excluídos do processo de ensino aprendizagem, pois embora os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) tenham uma seção que trata especificamente da inclusão na escola, o fato é que as orientações ficam somente no texto do documento.

Assim, é urgente e necessário que se implemente uma política institucional na perspectiva da educação inclusiva na escola de Artes Cênicas.

Quanto a abordagem teórica trabalhada na pesquisa, foram realizados estudos acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva trazendo os aspectos legais que preconizam a educação especial no cerne das escolas como um direito das pessoas com deficiência e ainda a necessidade de formação de professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva considerando que a educação inclusiva deveria ser a diretriz dos cursos de formação de professores, como afirma Oliveira (2016).

Quanto a educação integral que considera os seres humanos como multidimensionais e por isso não pode considerar apenas o aspecto cognitivo no processo educativo com a transmissão de conteúdos, foi realizada estudos que apresentam o conceito da educação integral e como ela pode contribuir na formação humana considerando que somos seres biopsicossociais, ou seja, temos nossas definições biológicas, mas também somos seres sociais com subjetividades e o processo educativo deve considerar o ser humano por inteiro e não fragmentado em corpo e mente como por muito tempo o ensino vem sendo realizado.

Acerca da arte, o estudo teórico aponta que a arte desde os primórdios da humanidade esteve presente na vida dos seres humanos e era manifesta nas práticas cotidianas, nos rituais sagrados. Com o decurso histórico e as transformações sociais a arte também passa por transformações em que estudiosos se dedicaram/dedicam ao estudo das técnicas para aprimorá-la e compreendê-la, é nesse contexto que se tem a arte erudita e arte popular. Contudo, a arte mantém a essência de provocar nos sujeitos a sensibilidade e a fruição. Arte proporciona nos seres humanos a capacidade de criação, a crítica e a reflexão, aspectos inerentes a uma proposta pedagógica alicerçada na perspectiva de uma educação integral.

Concernente aos aspectos teóricos a pesquisa contribuiu no sentido de aprimorar os conhecimentos acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e da relevância das artes para a formação integral dos seres humanos, embora estejam apresentadas em seções específicas esses conhecimentos não são estaques, mas se interconectam de forma rizomática, permitindo ainda conexões com outras áreas de conhecimento e experiências sem que haja hierarquização entre as áreas de conhecimento, pois um rizoma “não

começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (DELEUZE; GATTARI, 1995, p. 04), os conhecimentos se atravessam, se conectam e produzem novos conhecimentos.

Os professores participantes têm conhecimento acerca da arte, mas sentem a falta do conhecimento acerca da educação especial e de como trabalhar com os discentes com deficiência, pois acreditam que ao terem acesso a uma formação que os capacitem para o exercício da docência para/com discentes com deficiência eles terão mais condições de trabalhar de forma inclusiva, contudo, nos processos de ensino aprendizagem já realizados, tanto docente quando discentes encontraram linhas de fuga para que o ensino acontecesse.

Assim, esperamos que essa pesquisa possa contribuir com as produções acadêmicas concernentes ao ensino voltado para as pessoas com deficiência e que se reflita acerca das ações ou isenções institucionais acerca dos processos de ensino aprendizagem voltados para pessoas com deficiência que muitas das vezes permitem o acesso desses discentes, mas não buscam maneiras para garantir a inclusão de fato, deixando toda a responsabilidade sobre os professores que, se forem éticos buscarão estratégias pedagógicas para atendê-los, contudo, pode acontecer de alguns professores não se sentirem responsáveis por esses alunos e simplesmente deixá-los a margem do processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva não pode ser somente ações individuais em que cada professor desempenha suas estratégias de inclusão, é preciso que haja a implementação de uma política institucional que defina ações e metas para que a instituição possa ser inclusiva.

Outro aspecto a considerar é a diversidade dos sujeitos que constituem a instituição e promover uma política ampliada considerando as intersecções que constituem os seres humanos, inclusive a diversidade que constitui a escola de Artes Cênicas poderia fomentar o desenvolvimento de novas pesquisas.

Na medida em que a educação deve promover “o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho” (BRASIL, 1996, p. 8), realizar essa pesquisa me permitiu revisar conceitos estudados ainda na graduação, permitiu refletir acerca do fazer docente e quanto a escola deve integrar suas ações para que o processo de ensino aprendizagem possa acontecer de maneira efetiva para todos os sujeitos.

As reflexões que essa pesquisa me proporcionou certamente me motivarão a buscar implementar junto com a gestão da escola de Artes Cênicas a política de inclusão considerando a diversidade de sujeitos que constituem a escola. Também desejo deixar registrado o grande desafio que foi realizar os estudos das disciplinas do mestrado ainda de forma remota, pois o Brasil e o mundo estava sendo assolado pela Pandemia da COVID-19, mas os professores do Programa de Pós-graduação da UEPA se lançaram no desafio de realizar a seleção do mestrado e o desenvolvimento das aulas de forma remota com a utilização de recursos tecnológicos, permitindo dessa forma a realização de sonhos e projetos de vida dos discentes do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Pará.

REFERÊNCIAS

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENESES, M. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, v.3, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso em: 25 de jan. de 2023.

ALBUQUERQUE, Judithe da Costa Leite. **Formação docente e inclusão: desafios à prática pedagógica com estudantes com deficiência nos cursos técnicos do Instituto Metrópole Digital da Universidade Federal do RN**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.

ARAUJO, Ronaldo M.L.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão**. Natal.v.52, n.38, p.61-80, maio/agosto, 2015.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: MEC/SEE. (2004). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 09 de abr. de 2023.

ARNAL, Leila de Souza Peres; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Educação Escolar Inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos**. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/242.pdf>. Acesso em: 20 de mar. de 2023.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007. Disponível em: (<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v07n22/v07n22a04.pdf>). Acesso em: 01 de fev. de 2023.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; LOBATO, Huber Kline Guedes. Alteridade e diálogo em Paulo Freire: entrevista com Reinaldo Matias Fleuri. **Periferia: Educação, Cultura & Comunicação**. v. 12, n. 1, p. 248-270, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/208278/ar2019.Alteriadadeedi%C3%A1logoemPauloFreire.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=A%20alteridade%20resulta%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o,e%20nas%20suas%20identidades%20coletivas>. Acesso em: 31 de mar. de 2023.

BERNARDO, Carolina Maria Costa Bernardo. **Do estranhamento do corpo: Um estudo sobre identidade, corpo e deficiência na escola**. Dissertação Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2010.

BETTIO, Claudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil**. 1. ed. – Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021. Disponível em:

<https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/646/575/2169?inline=1>.

BRASIL. **Parecer nº 17 de 03 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília-DF. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 07 de abr. de 2023.

BRASIL. **Parecer nº 04 de 29 de janeiro de 2002**. Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência. Brasília-DF. 2002. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEB004_02.pdf?query=educacao%20inclusiva. Acesso em: 07 de abr. de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília. 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Senado Federal. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 de abr. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 17 de jun. de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 14 de fev. de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria no. 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual.** Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2008. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

BRASIL. **Resolução do CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 19 de jun de 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

CANDA, Cilene Nascimento. **Ensino de teatro: fundamentos e didática.** Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586558/2/eBook%20-%20Ensino%20de%20Teatro%20-%20Fundamentos%20e%20Didatica.pdf>. Acesso em: 12 jan. de 2023.

CANDA, Cilene Nascimento; BATISTA, Carla Meira Pires. Qual o lugar da Arte no Currículo Escolar? **R.cient./FAP.** Curitiba, v.4, n.2 p.107-119, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1609>. Acesso em: 04 de abr. de 2023.

CANTORANI, José Roberto; PILATTI, Herrera Luiz Alberto; HELMANN, Caroline Lievore; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação.** V. 25. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ScZhcZWdL5ZtqNQxkJ6KLrj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de abr. de 2023.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. A proposta da escola parque: notas para pensarmos políticas públicas para a educação no Brasil. **X ANPED SUL**. Universidade Estadual de Maringá. Florianópolis- SC. Outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1343-0.pdf. Acesso em: 18 de jan. de 2023.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Concepções de Educação Integral e em tempo Integral no Brasil: reflexões a partir Bases Teóricas e Legais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 2074-2094 out./dez. 2020. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43804/34494>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação e formação: inclusão na escola pública. **Revista Entreideias**. Salvador, v.4, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Esp., p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FARIA, Patrícia Mesquita Viana de. **Era uma vez um amor especial: um delicado processo pedagógico de ensino de teatro para alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGÉAC. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. 2015.

FRANCO, Laura. **Análise do Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª edição. Liber Livro Editora. 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1ª Ed. Recurso Eletrônico. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra. Recurso digital. Formato: e-Pub. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 24. ed. rev. e atual. Recurso digital, formato e-Pub. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, recurso digital. 2013.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história.** 1. ed. recurso eletrônico. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo.** Editora e Livraria: Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2009. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3079/1/FPF_PTPF_12_076.pdf. Acesso em: 01 de abr. de 2023.

GAIO, Roberta; PENACHIONE, Regina. A dança na história e a história da dança: possibilidades pedagógicas na escola. In: PATRÍCIO, Lima Tamiris; GAIO, Roberta. **Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas** [livro eletrônico]. 1^a ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/599738/2/Editora%20BAGAI%20-%20Dan%C3%A7a%20na%20Escola.pdf>. Acesso em: 17 set. de 2022.

GAIO, Roberta Meneghetti e Rosa, G. Krob (Organizadoras). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial** - Petrópolis, RJ: Vozes 2004.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio; VINCENT, Hubert. Apresentação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1331-1337, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/issue/view/1534>. Acesso em: 14 de fev. de 2023.

GAIO, Roberta Meneghetti e Rosa, G. Krob (Organizadoras). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial** - Petrópolis, RJ: Vozes 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. **A Análise de dados em Pesquisa Qualitativa**. In: MINAYO, Maria (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOUVEIA, Ana Lucia Victorasso. Laban: O ensino da dança para crianças na segunda infância dentro do ambiente escolar. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. Disponível em: <http://festivaldedancadejoinville.com.br/acervo/wp-content/uploads/2017/09/III-Seminarios-de-Danca-Algumas-Perguntas-sobre-Danca-e-Educacao.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n. 2, jul./dez. 2006.

GZGIK, Maricleide; ARRUDA, Gisele. A importância do Ensino da Arte na Educação Especial. **III Congresso Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas – III CONAPE**. Francisco Beltrão/PR. 2014. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/arte-na-educacao-especial#:~:text=O%20principal%20objetivo%20do%20ensino,de%20sua%20import%C3%A2ncia%2C%20compreendendo%20os>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Ensino do teatro e políticas educacionais. **Cadernos de Educação** / Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação. n. 912 (jan.-jul. 1999) – Pelotas: UFPel, 1992 - Semestral.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: Papyrus, 2001.

KOPPE, Jullie Selau; BONIN, Joel Cezar. A arte como meio de humanização e de transformação de sujeitos conscientes de sua própria realidade. **Revista Extensão em Foco**. v.8, n.1. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/extensao/article/download/2393/1187/8137>. Acesso em: 01 de abr. de 2023.

LEITE, Michele de Mendonça. **Educação Escolar da Pessoa com e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Goiânia, 2017.

LENINE. **Diversidade**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=29Mj-8RdvUE>. Acesso em: 20 de mar. de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: 2ª ed. Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **O Planejamento Escolar**. 2013. Disponível em: <http://www.acep.com.br/artigo/o-planejamento-escolar--jose-carlos-libaneo.html>. Acesso em: 23 de mar. de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do Ensino: diferentes concepções** (versão preliminar). Campinas. 1993. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 19 de mar. de 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da Dança: Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel. Dança e educação. **Revista Faculdade Educação**. Portal de revista da USP. São Paulo. Vol. 16, jan-dez. 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33450/36188>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

MARQUES, Isabel. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. In: **Algumas perguntas sobre dança e educação**. TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. Joinville: Nova Letra, 2010. Disponível em: <http://festivaldedancadejoinville.com.br/acervo/wp-content/uploads/2017/09/III-Seminarios-de-Danca-Algumas-Perguntas-sobre-Danca-e-Educacao.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

MARTINS, Gilberto Andrade. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em Pesquisas no Brasil**. RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 8 - 18 jan./abr. 2008.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Formação de Professores Reflexivos: Limites, Possibilidades e Desafios. Linguagens, **Educação e Sociedade**. Teresina n. 13 jul./dez. 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/glais/Downloads/1452-Texto%20do%20Artigo-4327-1-10-20211212%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/glais/Downloads/1452-Texto%20do%20Artigo-4327-1-10-20211212%20(1).pdf). Acesso em: 20 de mar de 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: VOZES, 1994.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.) **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. EDUFBA. Salvador-BA. 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1996.
- MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2000.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.
- MUNIZ, Mariana Lima; CRUVINEL, Tiago; CONCILIO, Vicente (Orgs.) **Pedagogia das Artes Cênicas**: experiências em escolas e comunidades (Série Encontros). Ed. CRV. Curitiba-PR. 2018.
- NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de Campo como descoberta e criação**. In. MINAYO, Maria (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NOVOA. António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 de fev. 2023.
- OLIVEIRA, Andréia Machado e; FONSECA, Tania Mara Galli. Os Devires do Território-Escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Educação & Realidade**, vol. 31, núm. 2, jul-dez, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6849>. Acesso em: 31 de mar. de 2023.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6207>. Acesso em: 06 de abr. de 2023.
- OLIVEIRA, Felipe Henrique Monteiro. **Corpos diferenciados e o Processo de Criação da Performance “Kahlo” em Mim Eu E(m)Kahlo**”. Dissertação de mestrado em Artes Cênicas. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Natal, 2013.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Epistemologia: bases conceituais. In: _____. **Epistemologia e Educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas, Petrópolis-RJ: Vozes, 2016

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; NERI, Isabell Thereza Tavares; SOUZA, Sulivan Ferreira de. Trama Conceitual – Diálogo. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. (Org.). **Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. (Org.). **Política de Educação Inclusiva e Formação de Professores no Município de Ananindeua-Pará**. Belém: CCSE/UEPA, 2007.

OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de. Diálogo e diferença em sala de aula: condições de (im)possibilidades. **Educação & Realidade** Porto Alegre v.27 n.2 p.5-226 jul./dez.2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: fev. 2023.
PAULINO, Belister Rocha. Movimento Corporal e Expressividade: referências para uma pesquisa em dança na educação especial. In: MUNIS, Mariana Lima; CRUVINEL, Tiago. **Pedagogia das artes cênicas: criatividade e criação**. (Org.). 1 ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf. Acesso em: 01 de abr. de 2023.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PETRAGLIA, Izabel. Sete ideias norteadoras da relação educação/complexidade. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (Orgs.) **Estudos de Complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. O ENSINO DE ARTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. In.: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Frade, Isabel Cristina Alves da Silva ... [et al.]. (org.) – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PIZZIMENTI, Cris. Sou feita de retalhos. **Pensador**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>. Acesso em: 19 de fev. de 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 de abr. de 2022.

QUEIROZ, Nívia Rodrigues de. A ÉTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: ensinando valores e desenvolvendo a cidadania. **RELPE**, Arraias (TO), v. 3, n.º 1, p. 1-115,

jan./jul., 2017. Disponível em:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/relpe/article/view/13477>. Acesso em: 05 de abr. de 2023.

RAGAZZON, Patrícia Avila. **Para além de nossas diferenças**: teatro, poéticas e deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

RÊGO, Luciane Borges do; LIMA, Maria Vitória Ribas de Oliveira. **Didática**. Recife: UPE, 2010.

REIS, Nando; Vileta, Ana [Intérpretes]. MOURA, Gabriel [Compositor]. **Laços**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/nando-reis/lacos-part-ana-vilela/>. Acesso em: 26 de mar. de 2023.

RIBEIRO, Cintya Regina. O agenciamento Deleuze-Guattari: considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação. **Educação Unisinos**, volume 20, número 1, jan. abr 2016.

RODRIGUES, David António. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. **Revista Inclusão**. (2000).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal. **Novos Estudos**. novembro 2007. Disponível em: (<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>). Acesso em: 15 de fev. de 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SAUL, Ana Maria; SAUL Alexandre. Tramas Conceituais Freireanas: uma construção para o Ensino e a Pesquisa. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. (Org.). **Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. **Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)viendo a atividade docente na educação superior**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2011.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Ed. Intersaberes. Curitiba-PR. 2016.

SILVA, Francisca Lenilda da; PONTES, Verônica Maria de Araújo; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O ensino da arte, o teatro e a interdisciplinaridade. VI Congresso de Educação – CONEDU. 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA11_ID2649_21032019174604.pdf. Acesso em: 23 fev. de 2023.

SILVA, Simone Cerqueira da; DESSEN, Maria Auxiliadora. Relações Familiares na Perspectiva de Pais, Irmãos e Crianças com Deficiência. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 20, n. 3, p. 421-434, Jul.-Set., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vQTc3sNtpMt5vfFwNYds36f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de abr. de 2023.

SOARES, Luciana. Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville. 2014.

SOUSA, Deise Cristina Mônico de; PEREIRA, Eliane Ferreira; TEIXEIRA, Juliana Azevedo. Inclusão na Práxis. Faculdade Inesul. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/brinquedoteca/documentos/inclusao_praxis.pdf. Acesso em: 08 de abr. de 2023.

SOUZA, Pedro de. Agenciar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25915>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, dezembro/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de fev. de 2023.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; Larissa Medeiros Marinho dos, SANTOS; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. O Teatro Jesuítico na Europa e no Brasil no Século XVI. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.25, p. 33–43, mar. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4961/art03_25.pdf. Acesso em: 14 de jan. de 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

VIEGAS, E. R. dos S., SANTANA, C. F. P. Ávila, & NODA, C. M. C. (2019). O Conceito de Política Pública e suas ramificações: alguns apontamentos. **Anais do Seminário Formação Docente: intersecção entre Universidade e Escola**, 3(3), pags. 868–879. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/5812>. Acesso em: 05 de jan. de 2023.

ZERBATO, Ana Paula. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 de abr. de 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista semiestruturada a ser realizada com três estudantes com deficiência visual

- 1- Você poderia falar um pouco sobre sua história de vida? Infância e juventude convivência familiar, social e educacional.
- 2- O que te motivou a fazer um curso na área das artes cênicas?
- 3- Como você tomou conhecimento da escola?
- 4- Como foi seu processo de ingresso na escola?
- 5- No processo seletivo houve alguma pergunta referente a sua deficiência?
- 6- Como foi seu percurso formativo na escola? Havia na escola alguma política voltada para a inclusão de pessoas com deficiência? Se sim, qual?
- 7- Referente as metodologias dos docentes, havia adaptações das aulas e materiais de maneira que atendessem sua especificidade de aluno com deficiência?
- 8- Houve momentos de agenciamento, ou seja, negociações entre colegas e professores para que o processo de ensino aprendizagem pudesse considerar suas especificidades educacionais?
- 9- Tem alguma situação específica, de caráter positivo ou negativo, que você vivenciou que gostaria de comentar? Você se sentia incluído na escola? Justifique sua resposta.
- 10- Sobre a formação que você recebeu na escola, ela te qualificou apenas para o mercado de trabalho com a transmissão de conteúdo, ou sua formação ultrapassou os aspectos conteudistas possibilitando um aprendizado voltado para aspectos biopsicossociais, ou seja, uma formação integral? Justifique sua resposta
- 11- Você considera que a escola é inclusiva? Possui acessibilidade?
- 12 - Você tem alguma sugestão à escola em relação a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência?

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista semiestruturada a ser realizada com seis docentes que ministraram aulas para discentes com deficiência Visual

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Por que você se interessou pela docência?
- 3- Com referência à docência para pessoas com deficiência você teve alguma formação específica? Sim. Não. Se sim, qual?
- 4- Ao tomar conhecimento de que você teria em sala de aula um discente com deficiência, como você se sentiu?
- 5- Quais os maiores desafios na sala de aula, durante o processo de ensino aprendizagem para turma com pessoas com deficiência?
- 6- Como você planeja suas aulas na turma com alunos com deficiência?
- 7- Na metodologia de ensino você fez adaptações das aulas e materiais de maneira que atendessem as especificidades de aluno com deficiência? Se sim, quais? Como?
- 8- Nas atividades de ensino você considera as especificidades educacionais do discente com deficiência? Sim. Não. Se sim, como?
- 9- Houve momentos de agenciamento, ou seja, negociações entre os colegas de turma e você professor para que o processo de ensino aprendizagem pudesse considerar as especificidades educacionais do discente com deficiência? Sim, Não. Se sim, como ocorreu?
- 10- Quais as dificuldades vivenciadas em sala de aula no trabalho docente com discentes com deficiência?
- 11- Tem alguma situação específica, de caráter positivo ou negativo, que você vivenciou no seu trabalho docente que gostaria de comentar?
- 12- Sobre a formação desenvolvida com a sua turma, ela qualificou o discente apenas para o mercado de trabalho com a transmissão de conteúdo, ou a formação ultrapassou os aspectos conteudistas possibilitando um aprendizado voltado para aspectos biopsicossociais, ou seja, uma formação integral? Sim. Não. Por que? Como?
- 13- Você considera que a escola é inclusiva? Justifique sua resposta.
- 14- Você tem alguma sugestão à escola em relação a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência?

APÊNDICE C

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx (pesquisadora responsável), para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

1. Título da pesquisa: A correlação entre dor e funcionalidade em idosos com osteoartrose de joelho.

2. Objetivo principal: Correlacionar a funcionalidade e a dor em pacientes idosos com osteoartrose de joelho.

3. Justificativa: Apesar dos diversos estudos que discutem sobre dor e qualidade de vida em idosos com osteoartrose de joelho, são poucos os que relacionam diretamente as variáveis dor e funcionalidade. A osteoartrose de joelho é um problema de saúde bastante comum que tem como uma das características a dor que pode causar comprometimentos funcionais, isso reduz a capacidade de realizar atividades de vida diária. Portanto, há o interesse no campo científico de entender melhor a relação entre dor e funcionalidade vivenciada por pacientes que possuem o problema de saúde em questão.

4. Procedimentos: Você será abordado (a) na sala de espera dos ambulatórios de Traumatologia-Ortopedia da Unidade de Ensino e Assistência em Fisioterapia e Terapia Ocupacional (UEAFTO), devido apresentar artrose no joelho, para responder um teste para avaliar sua compreensão que é chamado de Minimental e duas escalas uma para avaliar a intensidade da sua dor chamada Escala Visual Analógica e outra sobre funcionalidade chamada de Escala Funcional para Extremidades Inferiores. A aplicação do teste e das escalas terão duração de 20 minutos e não interferirão no tratamento que você está fazendo.

5. Riscos: Durante a pesquisa poderá ocorrer dispersão dos seus dados pessoais e das informações do seu questionário, para que isso não aconteça, seu nome será identificado com suas iniciais e as informações serão manipuladas apenas pelas pesquisadoras e utilizadas somente neste estudo.

6. Benefícios: Você se beneficiará por meio de um melhor retorno em seu tratamento, em relação ao alívio da dor e nas mudanças possíveis da sua capacidade funcional. Além disso, receberá orientações sobre sua saúde.

7. Retirada do Consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

8. Garantia do Sigilo: Os pesquisadores garantem a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.

9. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa: Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade das pesquisadoras.

Rubrica Pesquisadora

Rubrica Participante

Página 1/2

10. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto das pesquisadoras como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

11. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos –Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de Ética da UEPA:** Tv. Perebeuí, 2623, Biblioteca, 1º andar, sala 01. Bairro: Marco. Contato: (91) 3131-1781. E-mail: cepccbs@uepa.br. Horário de Funcionamento: segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e 13:00 às 16:00h

12. Informações dos pesquisadores: xxxxxxxxxxxxxxxxxxx (pesquisadora responsável) conselho de classe-xxxxxxxxxx. End: (xxxxxxxxxx). Contato: (xxxxxxxxxx). E-mail: (xxxxxxxxxx). Pesquisador 1. Contato: xxxxxxxxxxxxxxx. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. Pesquisador 2. Contato: xxxxxxxxxxxxx. E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxx. Pesquisador 3. Contato: xxxxxxxxxxxxxxx. E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxx.

13. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 e 510/16 determinam.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

14. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Belém, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Rubrica Pesquisador(a)

Rubrica Participante

Página 2/2



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém-PA

